

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CROYANCES ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS DE LA
FRANCISATION AUX ADULTES À L'ÉGARD DU VERNACULAIRE DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION ORALE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE,

CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ÉLISABETH VEILLEUX

MARS 2012



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Un très grand merci à mon directeur, Monsieur Simon Collin, professeur au département de didactique des langues de l'UQAM, pour sa grande disponibilité et ses judicieux conseils. Sa confiance inébranlable dans mon projet m'a poussée à persévérer dans les moments de doute. Enfin, son esprit critique et son souci du détail m'ont amenée à douter et à chercher à me dépasser du début à la fin de cette recherche. Merci Simon!

Merci également à mes lectrices, Mesdames Gladys Jean et Danielle Guénette, professeures au Département de didactique des langues de l'UQAM, d'avoir accepté de lire ce mémoire. Leurs conseils lors de la présentation du projet de ce mémoire m'ont permis d'approfondir mes réflexions et de préciser l'orientation de ma recherche.

Enfin, je désire remercier les conseillers pédagogiques et responsables de la francisation des différents établissements d'enseignement participants de m'avoir ouvert leurs portes et les enseignants participants d'avoir accepté de donner un peu de leur précieux temps pour participer à cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	vi
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Enseignement-apprentissage du vernaculaire	3
1.1.1 Le vernaculaire dans l'enseignement-apprentissage de la CO en L2.....	3
1.1.3 Le faible degré de confiance des apprenants en CO	6
1.2 Enseignement-apprentissage du vernaculaire en contexte d'immigration	7
1.2.1 Importance de la compréhension du vernaculaire pour l'immigrant adulte.....	8
1.2.2 Place du vernaculaire dans le programme de francisation du MICC	9
1.3 Pertinence et objectifs de recherche	10
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	12
2.1 Variation linguistique et vernaculaire	12
2.1.1 Marques d'oralité (variation diamésique).....	13
2.1.2 Formalité de la situation de communication (variation diaphasique)	14
2.1.3 Marques géographiques (variation diatopique)	15
2.2 Apport des documents authentiques pour l'enseignement-apprentissage du vernaculaire.....	18
2.3 Formation des enseignants de L2 à l'enseignement du vernaculaire	22
2.4 Croyances des enseignants	23
2.5 État de la recherche sur l'enseignement du vernaculaire et les croyances des enseignants à son égard	25
2.5.1 État de la recherche sur l'enseignement du vernaculaire	26
2.5.2 État de la recherche sur les croyances des enseignants à l'égard du vernaculaire	27
2.6 Questions de recherche	31
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	33

3.1 Participants.....	33
3.2 Instruments.....	33
3.2.1 Questionnaire.....	34
3.2.2 Entrevues individuelles.....	35
3.2.3 Validation	36
3.3 Collecte des données.....	37
3.4 Analyse des données	38
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS.....	40
4.1 Croyances à l'égard de l'enseignement du vernaculaire	40
4.1.1 Croyances des enseignants à l'égard du vernaculaire et de son enseignement.....	41
4.1.2 Limites perçues pour l'enseignement du vernaculaire.....	49
4.2 Pratiques déclarées à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO.....	55
4.2.1 Fréquence d'enseignement de la CO	55
4.2.2 Documents exploités pour l'enseignement du vernaculaire.....	57
4.2.3 Pratiques d'enseignement du vernaculaire.....	62
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	66
5.1 Croyances des enseignants à l'égard du vernaculaire et de son enseignement	66
5.1.1 Nature et enseignement du vernaculaire : consensus et disparité	66
5.1.2 Désir de formation supplémentaire.....	67
5.1.3 Insuffisance de matériel audiovisuel québécois récent	68
5.1.4 Manque de temps pour l'enseignement de la CO et rôle du moniteur de langue.....	68
5.1.5 Des considérations pédagogiques pour guider les croyances	69
5.2 Pratiques déclarées.....	69
5.2.2 Des choix de matériel audiovisuel laissant peu de place au vernaculaire.....	71
5.2.3 Faible exposition au vernaculaire et sensibilisation sporadique	72
5.3 Rapport entre croyances et pratiques sur l'enseignement du vernaculaire.....	73
CONCLUSION.....	75
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE	80
APPENDICE B	
PROTOCOLE D'ENTREVUE.....	87

APPENDICE C	
PRISE DE CONTACT AVEC LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES.....	92
APPENDICE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	92
APPENDICE E	
FRÉQUENCES RELATIVES, REGROUPEMENTS ET TESTS STATISTIQUES.....	94
APPENDICE F	
LISTES DE CODES DANS QDAMINER.....	101
BIBLIOGRAPHIE.....	103

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 2.1 Définition tripartite du vernaculaire.....	17
Figure 4.1 Croyances des participants à l'égard de l'importance de comprendre le français standard avant le vernaculaire.....	41
Figure 4.2 Croyances des participants à l'égard de la place du vernaculaire aux niveaux débutants...	42
Figure 4.3 Éléments distinctifs du vernaculaire par rapport au français standard selon les participants.	43
Figure 4.4 Importance accordée par les participants à l'enseignement des catégories grammaticales de certaines formes vernaculaires pour le développement de la compétence de CO.	45
Figure 4.5 Degré d'accord des participants avec la proposition de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement spécifiques.	46
Figure 4.6 Limites rencontrées par les participants pour l'enseignement de la CO en salle de classe. .	48
Figure 4.7 Degré de satisfaction des participants à l'égard du matériel pédagogique audiovisuel disponible.	51
Figure 4.8 Critères de sélection du matériel audiovisuel authentique exploité en classe par les participants.	53
Figure 4.9 Temps par semaine consacré par les participants à l'enseignement de la CO.	54
Figure 4.10 Matériel audiovisuel le plus employé par les participants pour l'enseignement de la CO.	56
Figure 4.11 Provenance du matériel audiovisuel exploité par les participants en salle de classe.....	57
Figure 4.12 Types de documents audiovisuels authentiques exploités en classe par les participants pour l'enseignement de la CO.	58
Figure 4.13 Fréquence d'exploitation de documents audiovisuels authentiques contenant certaines ou plusieurs des formes vernaculaires présentées.	59
Figure 4.14 Méthodes d'enseignement les plus fréquemment employées par les participants à partir de l'exploitation de documents audiovisuels.....	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ALE	Anglais langue étrangère
ALS	Anglais langue seconde
CO	Compréhension orale
FLS	Français langue seconde
L2	Langue seconde
LN	Locuteur natif
LNN	Locuteur non natif
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
PILI	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à mieux comprendre les croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard de l'enseignement du vernaculaire. Les activités d'écoute constituant le principal moyen d'exposition au vernaculaire en classe de langue seconde (L2), ce dernier est ici abordé dans le cadre plus large de l'enseignement de la compréhension orale (CO).

Le cadre théorique de cette recherche s'inscrit dans le courant de la sociolinguistique variationniste et de la didactique des langues secondes aux adultes immigrants. Nous en dégageons une définition tripartite du vernaculaire – englobant une dimension d'oralité (variation diamésique), une dimension géographique (variation diatopique) et une dimension situationnelle (variation diaphasique) – et en démontrons l'importance pour l'enseignement aux adultes immigrants montréalais étudiant en francisation à temps plein. À partir de ce modèle conceptuel, tenir compte du vernaculaire dans l'enseignement de la CO signifie exposer et sensibiliser les apprenants aux dimensions d'oralité de la langue dans les interactions quotidiennes à caractère informel, donc à une prononciation, un vocabulaire et une organisation morphosyntaxique propres à l'oral spontané des francophones d'origine québécoise.

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons procédé à une recherche de type exploratoire mixte combinant des données quantitatives recueillies à l'aide d'un questionnaire ($n = 40$) et qualitatives en entrevue ($n = 6$). La collecte a été effectuée auprès d'enseignants de la francisation aux adultes travaillant dans un des sept établissements d'enseignement montréalais partenaires du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Les résultats obtenus au sujet des croyances des participants démontrent une certaine ouverture de leur part et un désir de formation supplémentaire à l'égard de l'enseignement du vernaculaire pour le développement de la compétence de CO. Toutefois, certaines contraintes liées au milieu d'enseignement, notamment le manque de temps ou de matériel pédagogique approprié, semblent constituer un obstacle à la mise en pratique de leurs croyances. Par ailleurs, nos participants s'entendent généralement sur la nature du vernaculaire sans toutefois s'accorder sur le moment de son enseignement ou sur les formes à privilégier pour son enseignement. Du côté des pratiques d'enseignement déclarées, les participants semblent faire des choix accordant peu de place au vernaculaire. À titre d'exemple, il semble que le choix de matériel s'effectue principalement en fonction de sa disponibilité et que le matériel audiovisuel ministériel (laissant généralement peu de place au vernaculaire) soit de loin le plus exploité pour les activités d'écoute, alors que les documents audiovisuels authentiques sont très peu exploités. Enfin, les participants déclarent sensibiliser tout de même leurs étudiants à certaines particularités du vernaculaire, mais ils semblent le faire de manière plutôt secondaire et sporadique.

Mots clés : vernaculaire, variation linguistique, croyances des enseignants, pratiques déclarées, francisation, immigrant adulte.

INTRODUCTION

La capacité à comprendre un discours oral constitue un facteur déterminant de réussite à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe de langue seconde (L2) (Field, 2008). Or, la compétence de compréhension orale (CO) est très exigeante pour les apprenants de L2, et nombre d'entre eux éprouvent à la fin de leur formation linguistique de grandes difficultés à comprendre les locuteurs natifs (LN) dans leurs échanges spontanés quotidiens (Berne, 1998; Calinon, 2009; Cuq et Gruca, 2005; Mordaunt et Olson, 2009). Les documents audiovisuels authentiques constituent d'excellentes bases pour les activités d'écoute, et pourtant, bien que les enseignants de L2 (d'ici et d'ailleurs) soient ouverts à leur exploitation, il semble qu'ils n'en exploitent en réalité que très peu (Bertrand, 1999; Goh, 2009; Mordaunt et Olson, 2010). De plus, la majorité de ces enseignants concevraient la langue à partir de la norme standard et du modèle de la phrase écrite, ce qui les amèneraient à considérer l'oral, et de façon plus importante le vernaculaire, comme incorrect, moins beau ou moins soutenu que l'écrit (Debaisieux, 2001).

Le premier chapitre de ce mémoire s'articule autour de deux axes : dans un premier temps, nous abordons la question du vernaculaire dans l'enseignement des L2, puis nous présentons la place qu'il occupe dans le contexte spécifique d'enseignement aux immigrants adultes, notamment celui du programme de francisation du MICC. Le chapitre se termine par la présentation de la pertinence et des objectifs de ce projet de recherche. Au deuxième chapitre, nous présentons d'abord une analyse et une définition des concepts de variation linguistique et de vernaculaire, puis, nous dégagons une définition tripartite de ce dernier. Nous présentons par la suite quelques recherches portant sur la pertinence des documents authentiques pour l'exposition et la sensibilisation au vernaculaire, ainsi que sur la formation et les connaissances des enseignants en lien avec ce dernier. Enfin, nous présentons une analyse et une définition du concept de croyances des enseignants. Ce concept est ensuite mis en relation avec l'enseignement des L2, au moyen de la présentation de recherches sur les croyances des enseignants de L2 à propos du vernaculaire et de son enseignement. Une dernière partie de ce chapitre rappelle les objectifs de recherche et présente les questions de recherches qui en découlent. Au chapitre 3, la méthodologie présente nos participants et nos instruments de collecte et d'analyse des données. Le chapitre 4 fait état des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus au questionnaire et en entrevue, ainsi que des pistes d'interprétation qui en émergent. Le chapitre 5 présente une discussion de nos résultats mis en relation avec ceux des auteurs du domaine afin de répondre à chacun de nos objectifs de recherche. Finalement, nous concluons cette étude par le rappel des objectifs de recherche et un

résumé de la discussion, pour enfin ouvrir vers les forces et limites de notre recherche, et quelques pistes de recommandations pour des recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La première partie du présent chapitre aborde la question de la place du vernaculaire dans l'enseignement-apprentissage des L2, en lien avec le développement de la compétence en CO. Nous examinons ensuite les croyances et pratiques d'enseignants à son égard, puis nous faisons état de la faible compétence en CO perçue par les finissants des cours de L2 en général et de la francisation au Québec en particulier. La deuxième partie du chapitre présente le vernaculaire dans le contexte de l'enseignement aux immigrants adultes, puis dans le contexte particulier du programme de francisation du MICC. Finalement, une dernière section introduit la pertinence et les objectifs de la recherche.

1.1 Enseignement-apprentissage du vernaculaire

Dans cette partie, nous décrivons d'abord l'importance du vernaculaire dans l'enseignement-apprentissage des L2 et plus particulièrement dans l'enseignement de la CO¹. Par la suite, nous abordons la question du point de vue des enseignants en donnant un aperçu de leurs croyances et pratiques à l'égard du vernaculaire. Enfin, nous discutons des conséquences possibles de ces croyances et pratiques sur la compétence en CO des finissants des cours de L2 en général et de ceux de la francisation en particulier.

1.1.1 Le vernaculaire dans l'enseignement-apprentissage de la CO en L2

La CO est considérée par plusieurs acteurs des domaines de la sociolinguistique et de la didactique des L2 comme une compétence de communication difficile à acquérir et anxiogène pour l'apprenant de L2, notamment à cause du nombre de connaissances linguistiques et extralinguistiques que doit mobiliser le locuteur non natif (LNN) pour pouvoir rapidement décoder le sens d'un message (Berne, 1998; Cuq et Gruca, 2005; Mordaunt et Olson, 2010; Parpette, 2008). De plus, comme les processus de compréhension de l'apprenant et l'amélioration de sa performance d'écoute sont difficilement observables, la CO est jugée difficile à enseigner et à évaluer efficacement par plusieurs enseignants

¹ Dans le cadre de cette étude, l'enseignement de la compréhension orale englobe autant la présentation explicite d'éléments de la CO et des règles que la pratique d'exercices ou d'activités d'écoute.

(Field, 2008; Graham, 2006). Parmi les points qui contribuent au développement d'une CO efficace et opérationnelle chez l'apprenant, les variétés langagières auxquelles il est exposé et sensibilisé jouent un rôle considérable (Valdman, 2000). Ainsi, selon le degré de familiarité de la situation de communication, Auger (1997) distingue deux principaux styles : le style informel (ou vernaculaire) et le style formel (ou standard). Ce dernier est utilisé dans les situations officielles, les entretiens d'embauche, les lectures, les conférences, etc., qui demandent au locuteur de surveiller la façon dont il s'exprime, de s'autocorriger et d'observer le « bon usage ». À l'instar de Bertrand (1999) et Laforest (2007), nous employons le concept de variété ou de langue « standard » pour faire référence au style formel. Par opposition, le vernaculaire est marqué par des mots, une prononciation et des tournures non standards qui ne sont pour la plupart pas consignés dans les grammaires ou les dictionnaires. Cette variété est celle parlée au quotidien dans des contextes plus familiers, dans les échanges spontanés et sans autosurveillance ou autocensure de la part du locuteur (Laforest, 2007). Nous reviendrons plus en détail sur la définition du vernaculaire dans le chapitre suivant. Dans l'enseignement-apprentissage de la CO, le vernaculaire constitue donc un aspect complémentaire au standard et nécessaire à une compréhension efficace et opérationnelle. Ce faisant, son enseignement et son apprentissage en classe de L2 semblent souhaitables au même titre que l'enseignement-apprentissage du français standard.

Pourtant, le vernaculaire semble peu inclus dans la CO enseignée en classe, ce qui s'expliquerait par le rapprochement didactique souvent fait entre cette dernière et la compréhension écrite (Cornaire, 1998; Debaisieux, 2001; Detey, 2010; Field, 2008; Valdman, 2000). Par exemple, Debaisieux (2001) fait remarquer que le fait de décrire l'oral à partir du modèle de la phrase écrite conduit bien souvent à ne considérer que les paroles prononcées dans l'analyse d'un message, alors que plusieurs autres éléments, notamment le langage non verbal, le type de relation entre les interlocuteurs et le contexte d'énonciation jouent un rôle important dans l'interprétation du message oral. Il en résulte que des énoncés oraux courants sont considérés comme fautifs ou déviants.

Soulignons toutefois que l'inclusion des documents audiovisuels² authentiques en classe de L2 a contribué à relever la place des énoncés oraux courants. En effet, les documents authentiques permettent de faire entendre la langue telle qu'elle est réellement parlée par ses locuteurs, ce qui est susceptible d'aider l'apprenant à rapidement transférer à l'extérieur de la classe les connaissances qu'il a acquises en classe (Birks, 2001; Cornaire, 1998; Cuq et Gruca, 2005; Field, 2008; Goh, 2009; Mordaunt et Olson, 2009; Vandergrift, 1998). De plus, ils permettent de « donner à l'apprenant un accès aux multiples paramètres – linguistiques, interactionnels, proxémiques (dans le cas de documents vidéo) – en jeu dans une interaction » (Debaisieux, 2009, p. 37). Qui plus est, Campbell, McDonnel,

² Les documents audiovisuels font ici référence à tout document sonore ou visuel utilisé en classe de L2.

Meinardi et Richardson (2007) précisent que, modulés sur la réalité du monde qui entoure l'apprenant de L2, les documents authentiques contiennent nombre d'indices contextuels et culturels constituant une grande source de motivation. Finalement, différents auteurs, tels que Campbell et *al.*, (2007), Cuq et Gruca (2005) et Valdman (2000), recommandent d'exposer les apprenants au plus de langue « naturelle » possible dès les niveaux débutants, ce que permet l'exposition aux documents authentiques. :

Introduire une pédagogie de l'écoute pour apprivoiser l'oreille et favoriser le temps d'exposition à la langue étrangère et aux différents types de discours sont nécessaires dès les débuts de l'apprentissage même si l'accès au sens n'est que partiel. (Gruca, 2006)

Plusieurs termes sont employés dans la littérature pour faire référence à cette langue orale authentique : *oral spontané, langue parlée, vernaculaire, langue populaire ou familière, langue ordinaire*, etc. Une dimension régionale y est souvent associée, et c'est le cas au Québec des termes *français parlé au Québec, français québécois oral, français commun* et *français québécois populaire*, par exemple. Ces termes véhiculent tous l'idée selon laquelle l'oral en général, et spécialement en contexte informel, possède ses propres règles, distinctes de celles du code écrit. À l'instar de Debaisieux (2001) et Gadet (2007), il est possible de penser que l'oral et l'écrit ne répondent pas aux mêmes impératifs, aux mêmes besoins et aux mêmes fonctions : là où l'écrit s'inscrit dans la réflexion, la distance et la durée, l'oral agit la plupart du temps dans l'improvisation, l'instantanéité et la spontanéité. Ainsi, comme la réflexion du locuteur et sa prise de parole évoluent en général simultanément, l'organisation de son discours est souvent décousue par rapport à celle de l'écrit, car il est normal que le locuteur hésite, se répète, prenne des raccourcis ou fasse des erreurs (Laforest, 2007 ; Parpette, 2008). Par conséquent, tel que nous l'entendons dans cette recherche, tenir compte du vernaculaire dans l'enseignement de la CO signifie exposer et sensibiliser l'apprenant aux dimensions d'oralité de la langue en usage dans les interactions quotidiennes à caractère informel. Plus précisément, il s'agit de tenir compte d'une prononciation, d'un vocabulaire et d'une organisation morphosyntaxique propres à l'oral spontané des francophones d'origine québécoise (n'excluant toutefois pas les formes que le Québec partage avec d'autres régions de la francophonie). Étant donné l'importance du vernaculaire pour le développement de compétences en CO des apprenants de L2, il est intéressant de se pencher sur les pratiques et les croyances des enseignants à cet égard.

1.1.2 Croyances et pratiques des enseignants de L2 à l'égard du vernaculaire

Il est généralement reconnu que les croyances des enseignants jouent un grand rôle dans leur conception de l'enseignement, de l'objet d'enseignement et de leur pratique sur le terrain (Mansour, 2009; Pajares, 1992; Phipps et Borg, 2009; Vause, 2009, 2010). Ainsi, l'idée que l'enseignant se fait de la langue influence certainement sa façon de l'enseigner.

Young et Walsh (2010) font remarquer qu'à ce jour, la plupart des études menées en didactique de l'anglais langue seconde (ALS) ignorent ce que disent, pensent ou croient les enseignants quant aux variétés d'anglais à enseigner. Nous avons observé la même situation dans la littérature consultée en français langue seconde (FLS). Néanmoins, des entretiens menés par Calinon en 2009 auprès d'enseignants de la francisation au Québec ont révélé que, bien qu'officiellement la langue d'enseignement en francisation combine certains éléments (vocabulaire, prononciation, structures grammaticales et référents culturels) de la norme standard et d'autres propres au Québec, « les directives ministérielles sont jugées trop floues pour qu'elles servent de référence et chaque professeur compose avec ses moyens, ses idées et ses convictions » (p.131). Par ailleurs, bien que Timmis (2002) ait démontré qu'il y avait consensus chez un groupe d'enseignants d'ALS concernant l'importance d'exposer les apprenants au vernaculaire, il est généralement reconnu, au Québec comme ailleurs, en anglais comme en français, que les enseignants ne jugent pas toujours nécessaire d'enseigner les variantes non standards, et qu'ils ont tendance à s'en tenir à un enseignement plutôt normatif, basé sur la norme de l'écrit (Bertrand, 1999; Calinon, 2009; Mordaunt et Olson, 2010; Timmis 2002). Dans ce contexte, il est possible de s'interroger sur la place qu'occupe le vernaculaire dans le programme de francisation offert au Québec, d'autant plus que différentes études font état du manque de confiance en CO qu'éprouvent plusieurs apprenants (Bertrand, 1999; Calinon, 2009; Corbeil, 1982). . C'est ce que nous abordons maintenant.

1.1.3 Le faible degré de confiance des apprenants en CO

Comme nous l'avons vu, la difficulté d'acquisition de la CO et l'anxiété qu'elle occasionne chez les apprenants de L2 ont été signalées dans différentes recherches en didactiques des langues. Au Québec, dans une recherche menée en 2009 par Calinon sur l'intégration linguistique et sociolinguistique des immigrants adultes montréalais, près de 40 % des participants, des finissants du programme de francisation, ont déclaré souhaiter développer davantage leur compréhension orale du français québécois et ont expliqué qu'ils évitaient souvent de converser dans diverses situations de la vie

quotidienne de peur de ne pas comprendre leur interlocuteur. De plus, cette auteure fait remarquer qu'à l'extérieur de la classe, les apprenants sont confrontés à des formes et tournures qu'ils ne côtoient que très peu ou pas du tout dans les cours. À défaut d'avoir directement mesuré le niveau de compétence en CO des participants, l'auteur a procédé à des entretiens individuels lui ayant permis de rapporter la perception négative de ces derniers à l'égard de leur compétence de CO et conclut qu'à la fin de la formation, « [ils] ont des compétences linguistiques et sociolinguistiques qui leur permettent seulement une mobilité linguistique et sociale limitée » (p. i). Cette situation est jugée problématique, car le faible degré de confiance des apprenants relativement à leur compétence réceptive à l'oral à la fin de leur formation linguistique augmente leur sentiment de frustration et les place dans une situation d'insécurité linguistique importante (Bertrand, 1999; Calinon, 2009; Corbeil, 1982). La recherche de Calinon s'appuyant davantage sur les dires des apprenants que sur ceux des enseignants³, il nous semble pertinent d'interroger les enseignants québécois à ce sujet. À ce titre, notre étude se rapproche de celle de Bertrand (1999), qui, il y a près de 13 ans, s'est intéressée aux perceptions d'enseignants de la francisation en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement de six québécismes⁴ à l'oral. Toutefois, contrairement à l'étude de Bertrand (1999), qui a employé pour seul instrument un questionnaire comportant principalement des questions fermées, notre étude de type exploratoire mixte, interrogeant les enseignants de manière quantitative et qualitative sur leurs croyances et pratiques, a permis de dresser de manière plus inductive un portrait approfondie et nuancé de notre objet de recherche. Quoi qu'il en soit, les recommandations tirées de ces différentes études concernant la prise en compte du vernaculaire dans l'enseignement des L2 sont d'autant plus importantes dans le contexte de l'enseignement des langues secondes (par rapport à celui des langues étrangères), et particulièrement pour les immigrants adultes, ce qui fait l'objet de la partie suivante.

1.2 Enseignement-apprentissage du vernaculaire en contexte d'immigration

La présente partie examine la place du vernaculaire dans le cadre plus précis de l'enseignement du FLS en contexte d'immigration. Nous y présentons d'une part l'importance du vernaculaire pour l'intégration sociale et économique de l'immigrant adulte, et d'autre part la place qu'il occupe dans le programme de francisation du MICC.

³ Calinon a également mené des entretiens auprès du personnel éducatif, mais ils n'ont pas été analysés : les informations recueillies ayant eu pour seul but d'approfondir les connaissances relatives au contexte de l'étude.

⁴ L'auteur définit les québécismes comme « les formes linguistiques – phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques – qui caractérisent le français québécois par rapport aux autres variétés géographiques de français » (Bertrand, 1999 : 4). Plus de détails sur cette étude au chapitre suivant.

1.2.1 Importance de la compréhension du vernaculaire pour l'immigrant adulte

Si l'importance du développement de la compétence de CO ne fait aucun doute en classe de langue pour tout type d'apprenant, elle l'est d'autant plus pour l'immigrant adulte en processus d'intégration dans une nouvelle société, ce que soulignent, entre autres, Adami, 2009, Cuq et Gruca, 2005, ou encore Gloaguen-Vernet, 2009. En effet, ces auteurs précisent que, dans un contexte où l'apprentissage en salle de classe et celui qui est fait au quotidien à l'extérieur de la classe se font de façon simultanée, les objectifs d'intégration doivent forcément orienter les contenus et la démarche d'apprentissage de la formation linguistique. De plus, l'apprenant lui-même se distingue : l'immigrant adulte a plusieurs préoccupations autres que scolaires (famille, réseau social, situation économique, etc.), et l'apprentissage de la langue est une nécessité et non un choix pour lui, ce qui le place en situation d'urgence (Adami, 2009; Calinon, 2009). Selon Adami (2009, p. 159), « les acteurs de la formation d'adultes ont depuis longtemps intégré cette réalité et l'utilisation de documents authentiques fait partie des habitus pédagogiques puisque les apprenants y sont confrontés en permanence en dehors de la salle de cours ». Pour Campbell *et al.* (2007), l'autonomie passe d'abord par la compréhension orale, car les besoins liés à l'intégration de l'immigrant adulte (recherche d'un emploi, d'une école pour les enfants, etc.) lui imposent de devoir fréquemment entrer en contact avec des LN de sa nouvelle communauté linguistique. Par conséquent, même s'il ne possède pas encore les compétences suffisantes pour répondre adéquatement à son interlocuteur, il doit au moins être en mesure de comprendre le discours prononcé par ce dernier pour être fonctionnel en société. Ainsi transposé à l'oral, le niveau minimal de littératie d'un auditeur serait représenté par sa capacité à comprendre le message de son interlocuteur. Adami (2009) résume :

Dans le domaine de la formation des adultes migrants, la possibilité de travailler sur de l'oral spontané est une véritable opportunité parce que c'est bien là que se situent les besoins des apprenants qui y sont confrontés en permanence. (p. 167)

Voyons plus précisément la place accordée à l'enseignement de la CO et au vernaculaire dans la francisation.

1.2.2 Place du vernaculaire dans le programme de francisation du MICC

Une des mesures adoptées par le MICC pour accélérer l'accès des immigrants au marché du travail vise à sélectionner en priorité des candidats à l'immigration qui connaissent déjà le français (même partiellement) et à franciser plus tôt, soit avant l'arrivée au Québec, ceux qui ont très peu de connaissances du français (MICC, 2008, 2010). Ainsi, sur les trois niveaux que compte la formation à temps complet, plusieurs étudiants débutent les cours au 2^e ou au 3^e niveau⁵, ce qui a pour effet de raccourcir le temps de formation en francisation pour plusieurs nouveaux arrivants, entraînant du même coup une réduction du temps d'exposition au vernaculaire en salle de classe avant que ces derniers ne soient confrontés, seuls, à leur intégration économique et sociale. Le temps passé en cours de francisation est donc précieux, et les activités de CO présentant des interactions spontanées authentiques menées par des francophones d'origine québécoise sont également pressantes et déterminantes pour permettre aux apprenants de comprendre rapidement le monde qui les entoure.

Récemment, le MICC a publié le *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) 2010-2011* dans lequel il présente les principaux objectifs du programme de formation. On y précise notamment comme objectif de permettre à l'immigrant « de communiquer dans des situations de la vie quotidienne et de développer l'usage du français dans divers contextes de participation à la vie sociale, communautaire, familiale et professionnelle » (MICC, 2010b, p. 2). Ainsi, on remarque l'importance accordée à l'intégration sociale de l'immigrant, ce qui, comme nous l'avons vu, implique d'accorder une grande importance à la compétence de CO et au vernaculaire dans les cours. Cependant, on peut également y lire que le programme de formation vise le développement de trois compétences langagières : l'interaction orale (incluant la compréhension et la production orales), la compréhension écrite et la production écrite. Or, plusieurs auteurs, tels que Field (2008), Goh (2009) et Parpette (2008), recommandent la séparation claire de chacune des compétences langagières pour mieux diagnostiquer les problèmes de compréhension des apprenants et ainsi favoriser un meilleur enseignement-apprentissage. Il est donc possible de se demander si la compétence de CO est reconnue et exploitée à sa juste valeur et, conséquemment, si le vernaculaire est réellement pris en compte dans les cours.

En ce qui a trait plus précisément au matériel pédagogique offert, un survol des cahiers d'activités et des corrigés des activités « Québec Atout », matériel pédagogique de base (non obligatoire) de la francisation à temps complet du MICC, nous a permis de constater les efforts qui sont déployés pour y inclure certaines formes représentatives du vernaculaire, bien que ce dernier soit timidement traité dans

⁵ Le programme de formation à temps complet compte trois cours de 11 semaines, à raison de 30 heures par semaines.

les documents sonores. En effet, une grande partie des documents audio de *Québec Atout* et de *Attention*, toujours offerte sur cassettes audio, ne contient que très peu d'extraits représentatifs de l'oral spontané caractéristique des échanges naturels entre locuteurs natifs, avec tout ce qu'il contiennent d'interruptions, d'hésitations, de répétitions. Du côté de l'écrit, les manuels et cahiers contiennent depuis quelques années, une annexe d'une trentaine de pages, *Le français parlé au Québec*, présentant diverses particularités phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales du vernaculaire accompagnées d'exercices de reformulation. Nous notons toutefois que ce document est présenté à la fin des cahiers, séparé du contenu régulier du cours, et qu'une note spécifie à l'enseignant que le document n'est pas obligatoire et qu'il n'est donc pas tenu de l'utiliser dans ses cours. À la lumière des constats et recommandations issus des recherches sur l'enseignement de la CO et du vernaculaire en L2, il est possible de se demander si les conditions sont favorables au développement de la compétence en CO des adultes allophones immigrant au Québec et, par conséquent, à leur intégration linguistique et sociale.

1.3 Pertinence et objectifs de recherche

La littérature sur l'enseignement du vernaculaire aux adultes immigrants que nous avons évoquée ci-dessus indique que nombreux sont les finissants de cours de FLS et de la francisation qui ont une perception négative de leur compétence de CO et qui vivent une importante insécurité linguistique. Par ailleurs, malgré un consensus sur l'importance d'exposer et de sensibiliser les apprenants au vernaculaire, spécialement les apprenants adultes issus de l'immigration, ce dernier semble être peu pris en compte dans l'enseignement-apprentissage de la CO en L2. Face à la grande variabilité de l'oral, l'enseignant de L2 se sent souvent dépourvu, préférant modeler son enseignement sur la norme standard, qui repose largement sur le code écrit, et éviter de présenter les variantes non standards propres au vernaculaire. Étant donné qu'à notre connaissance, peu d'études ont été publiées sur l'enseignement du vernaculaire du point de vue des enseignants, et que ces derniers sont les premiers agents de transmission de la langue pour les nouveaux arrivants, nous croyons qu'il est justifié et pertinent de questionner les enseignants du programme de francisation du MICC à ce sujet.

Dans cette perspective, deux objectifs de recherche sont poursuivis dans cette étude. Le premier vise à mieux comprendre les croyances des enseignants de francisation du MICC à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO. Notre second objectif vise, quant à lui, à mieux connaître les pratiques déclarées de ces enseignants en CO et la place qu'ils disent accorder au vernaculaire dans leur enseignement. Par le biais d'une meilleure compréhension des croyances et des pratiques déclarées des

enseignants, les résultats de cette recherche pourront ultimement informer les enseignants de FLS, les formateurs, les élaborateurs de curriculum ainsi que les concepteurs et éditeurs de matériel didactique québécois en FLS sur les besoins des enseignants à propos de l'enseignement de la CO et de la place du vernaculaire en classe de langue.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de ce chapitre, nous présentons d'abord les concepts de variation linguistique et de vernaculaire, afin d'aboutir à une définition opérationnelle de ce dernier. Suivent une description de la pertinence des documents audiovisuels authentiques en classe de langue et l'état de la formation et des connaissances des enseignants de FLS. Nous proposons en second lieu une analyse et une définition du concept de croyance, lequel est ensuite mis en relation avec les enseignants de langues par une analyse de différentes recherches sur les croyances des enseignants de L2 à l'égard du vernaculaire dans leur enseignement. Le rapport entre croyances et pratiques d'enseignement est établi à cette occasion. Finalement, une dernière partie rappelle les objectifs de notre étude et présente les questions de recherches qui en découlent.

2.1 Variation linguistique et vernaculaire

À partir de l'approche variationniste, tenant de la théorie sociolinguistique instaurée par les travaux de William Labov, Pöll (2005) fait remarquer qu'avec l'avènement de l'approche communicative, les années 1960 et 1970 ont été marquées par « une prise de conscience du caractère essentiellement variationnel de nos langues naturelles. » (p. 239). Ce changement de paradigme dans l'histoire récente de la linguistique a eu une influence sur l'enseignement du FLS, car il est devenu presque impossible, pour une communauté linguistique pluricontinentale comme celle des francophones, de maintenir une norme unique considérant le français dit « standard » (ou le « bon usage » basé sur le code écrit), comme seul représentant de la langue cible à enseigner. À ce propos, Valdman (2000) remarque que le rejet du mythe de l'uniformité de la langue a mis au jour la grande diversité du français sur les plans géographique, social et situationnel. En effet, à partir des travaux de Labov, on distingue généralement quatre types de variation de la langue : la variation diachronique, qui est liée au temps, distingue les variantes selon qu'elles sont plus ou moins anciennes ou récentes; la variation diatopique, ou géographique, marque les modulations du parler des locuteurs d'un pays à l'autre ou d'une région à l'autre; la variation diaphasique (situationnelle, stylistique) considère principalement le degré de formalité de la situation de communication auquel s'adapte habituellement tout locuteur; et la variation diastratique (sociale) tient compte notamment du statut socioéconomique, du niveau d'éducation, de l'âge ou du sexe des locuteurs. À ces quatre types de variation, Gadet (2007) en ajoute un cinquième, la variation diamésique, liée au canal par lequel passe le message et différenciant ainsi l'oral de l'écrit.

Cette auteure précise que les variantes orales les plus saillantes sont d'ordre phonique (principalement prosodique), lexical et, dans une moindre mesure, morphologique et syntaxique. Du point de vue diaphasique, Bilger et Blanche-Benveniste (1999) soulignent que « tous les locuteurs maîtriseraient plusieurs registres et aucun ne serait à style unique » (p. 29). De plus, bien que certaines formes du vernaculaire soient connotées socialement, Remysen (2003) affirme que plusieurs variantes non standards sont également « utilisées par les classes non populaires dans des situations de communication familières » (p. 33) et ajoute qu'il n'est donc pas pertinent d'utiliser les variantes de prestige pour classer ou caractériser une appartenance sociologique ou régionale. Les variations diaphasique et diastratique étant étroitement liées, nous ne retiendrons pas le concept de variation diastratique pour décrire le vernaculaire. Enfin, étant donné que notre étude est située dans le Québec contemporain, nous ne retenons pas non plus la variation synchronique comme trait définitoire du vernaculaire, préférant ainsi concentrer notre attention sur les dimensions suivantes : les marques de l'oralité (variation diamésique), la formalité de la situation de communication (variation diaphasique) et les marques géographiques (variation diatopique).

2.1.1 Marques d'oralité (variation diamésique)

Tous les ouvrages consultés précisent le caractère oral du vernaculaire. Bilger et Blanche-Benveniste (1999) précisent que le français parlé ne se résume pas à son usage spontané (ou non-standard) et qu'en situation formelle comme informelle, il existe plusieurs divergences entre les codes oral et écrit, notamment sur le plan de l'organisation de l'information. Parpette (2008) oppose pour sa part la stabilité du discours écrit et l'autonomie de la lecture à la fluidité ou la fugacité du discours oral simultanément émis et reçu. Plusieurs marques de l'oralité sont décrites chez différents auteurs. Nous en retenons certaines proposées par Laforest (2007). L'auteure souligne que la langue orale est forcément moins précise et moins explicite que l'écrit, d'une part, parce que la parole est combinée aux gestes, aux mimiques, à l'intonation et au contexte pour transmettre l'information et d'autre part, parce qu'en interaction, les interlocuteurs ont souvent l'occasion de faire répéter ou de demander des précisions. À cette idée de moindre précision de l'oral par opposition à l'écrit, s'ajoute la redondance et l'hésitation propres au parler. L'auteure précise : « La parole est un brouillon qui s'exhibe, contrairement au texte écrit dont nous avons toujours la version finale » (p. 40).

2.1.2 Formalité de la situation de communication (variation diaphasique)

Pour Auger et Valdman (1999), le vernaculaire est associé à la proximité relationnelle qui unit les locuteurs; toutefois, cette proximité ne semble pas être une condition à l'emploi du vernaculaire pour d'autres chercheurs. Par exemple, pour Ostiguy et Tousignant (2008), le registre familial constitue « le véhicule des échanges spontanés des Québécois » et les auteurs de *Québec Atout* décrivent le français parlé au Québec comme « la langue utilisée dans la plupart des situations informelles et dans de nombreuses situations formelles de la vie au Québec » (MICC, 2006, p. 242). Dans cette perspective plus inclusive, le vernaculaire serait aussi employé dans diverses situations, formelles et informelles, de la vie courante où les locuteurs ne se connaissent que peu ou pas. De plus, Gadet (2007), qui emploie indistinctement les termes *vernaculaire*, *non-standard* et *français populaire*, définit le vernaculaire comme la « façon de parler ordinaire entre égaux linguistiques » (p. 113) et précise que les locuteurs en usent dans des circonstances ordinaires, tout en étant conscients que d'autres registres existent. De son côté, Laforest (2007) décrit le vernaculaire comme « la variété qu'on utilise sans aucune surveillance ou autocensure, et qui permet à tous les individus de s'attarder au fond des choses ou aux banalités de la vie quotidienne sans se préoccuper de la forme » (p. 46). Ces deux visions sont également ouvertes à l'emploi du vernaculaire dans diverses situations où les locuteurs ne se connaissent que peu ou pas, mais font également ressortir le caractère informel des situations de communication dans lesquelles le vernaculaire est le plus souvent employé. À ces constats, Bilger et Blanche-Benveniste (1999), et Wachs (2005) ajoutent certains indices caractéristiques du registre soutenu à partir desquels il est possible d'avoir un aperçu de ceux qui appartiennent au vernaculaire. Ces auteures parlent des marques de registre en termes de fréquence, d'ajouts ou d'évitement, puisque les registres ne sont pas des catégories hermétiques, mais plutôt placés sur un continuum de formalité plus ou moins grande. Ainsi, lors du passage d'un registre plus spontané vers un registre plus soutenu, Wachs observe notamment : l'abandon de mots considérés comme vulgaires ou d'expressions familières; l'emploi de mots jugés plus prestigieux (*car* au lieu de *parce que*, *lorsque* au lieu de *quand*); une plus grande utilisation des liaisons facultatives (*au cinéma.*); la présence du *ne* de négation; l'évitement de l'interrogation par intonation (tu viens?); l'emploi de pronoms complexes; l'évitement de certaines constructions critiquées (*la fête à Julie*); l'évitement de certains ponctuants (*ben*, *genre*, *pis*); une réduction de l'emploi de troncations ou de réductions (*chu* pour *je suis*, *tab'* pour *table*, etc.); une baisse des assimilations (*surtout* prononcé [surtu]); un ralentissement du débit; un raccourcissement des groupes rythmiques. Ainsi, parler du vernaculaire, c'est parler d'un écart par rapport à la norme standard québécoise (endogène), mais également par rapport à une norme standard

extérieure (exogène). Ce dernier point nous amène à aborder les variantes diatopiques, qui distinguent les différentes communautés linguistiques par leurs situations géographiques.

2.1.3 Marques géographiques (variation diatopique)

Sur le plan géographique, Valdman (2000) fait remarquer que les francophones ne parlent pas le français « avec les mêmes voix », c'est-à-dire qu'ils « montrent des particularités en particulier sur les plans de la prononciation et du vocabulaire » (p. 655). L'accent (la prononciation et les caractéristiques prosodiques) est également souvent souligné par d'autres auteurs pour différencier les communautés linguistiques (Detey, 2010; Gadet, 2007; Laforest, 2007). Ainsi, Wachs affirme que les phénomènes phoniques sont les plus difficiles à modifier lorsqu'un locuteur change de style, car ils s'inscrivent dans des habitudes qui sont enfouies dans l'inconscient. Selon le groupe du Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières (CIRAL)⁶ de l'Université Laval, et Ostiguy et Tousignant (2008), les variantes diatopiques telles que le relâchement des voyelles /i/, /u/ et /ou/ en syllabe fermée (*pire, tuque, écoute*), l'affrication de /t/ et /d/ (*t_su d_zis*), la postériorisation du [a] (*ça va*) et la diphtongaison des voyelles longues (*fête, pâtes*) seraient parmi les phénomènes phonétiques les plus représentatifs du français québécois. Le vernaculaire québécois se différencie donc de la norme standard exogène, soit la norme de prestige attestée par les ouvrages de référence originaires de France, voire parisiens, tels que *Le Petit Larousse*, *Le Petit Robert* ou *Le Bon Usage* de Grevisse et Goosse (Valdman, 2000).

Léard (1995) distingue trois niveaux de français parlé au Québec, dont le « québécois commun » qu'il définit comme suit :

[...] l'ensemble des faits de grammaire ou de lexique qui sont dits naturellement et compris sans hésitation par l'ensemble des Québécois. Même si on ne les retrouve généralement pas dans l'écrit scolaire ou officiel, qu'ils soient limités à certaines parties des journaux ou à quelques émissions de radio ou de télévision moins soumises aux censeurs, ces faits sont fondamentaux et relèvent de la langue spontanée ou quotidienne (Léard, 1995, p. 5-6).

Ainsi, pour cet auteur, le québécois commun possède des règles syntaxiques, morphologiques et phonologiques propres. C'est la langue des téléromans, des entrevues, des lignes ouvertes, des débats, dans des conversations détendues autant que soutenues, sans pour autant être officielles. Par ailleurs, pour illustrer la spécificité du vernaculaire québécois, certains auteurs recourent au terme

⁶ <http://www.ciral.ulaval.ca/phonetique/phono/debutph.htm>

« québécoismes » (Bertrand, 1999, Calinon, 2009). Calinon (2009) définit pour sa part « la langue parlée » comme une langue orale, spontanée, non standard et comportant des québécoismes appartenant aussi bien à la norme standard du français québécois qu'à une norme d'usage non reconnue⁷. Enfin, le français parlé au Québec décrit dans le matériel pédagogique *Québec Atout* du MICC (2006) possède certaines formes qui lui sont exclusives, mais en partage d'autres avec les variétés de français parlés ailleurs dans la francophonie (ex. : le pronom *il* prononcé [i], l'emploi de *on* au lieu de *nous* ou l'omission du *ne* de négation). De plus, il y est mentionné que la variété de français que les Québécois utilisent dans leurs échanges quotidiens n'est pas la variété standard que l'on retrouve généralement dans le matériel didactique en FLS. Ainsi, dans un langage simple et de manière descriptive, on y explique certaines particularités syntaxiques comme le redoublement du sujet (*mon frère i s'en va* pour *mon frère s'en va*) et les règles entourant l'emploi de la particule interrogative *-tu*; des traits morphologiques tels que la variation existant entre l'écrit et l'oral dans la conjugaison du verbe *être* (*je suis, tu es, il est, elle est* respectivement prononcés *chu, t'es, y'est, est'*) et l'emploi des prépositions contractées (*sur la table* et *dans les boites* prononcés *sa' table* et *din' boites*, etc.); des traits phonologiques comme l'affrication de [t] et de [d] et la consonne de liaison « t » (*ch't'allé*).

À partir des différents types de variation linguistique que nous avons utilisés pour conceptualiser le vernaculaire, nous retenons trois traits définitoires, illustrés à la figure 2.1, qui nous semblent fondamentaux dans le cadre de notre étude pour caractériser ce dernier et bien en cerner les limites :

- Concernant la variation diamésique, le vernaculaire est essentiellement employé à l'oral et comporte donc des traits d'oralité (spontanéité, hésitations, répétitions, etc.) qui le distingue de l'écrit. Par conséquent, nombre de ces variantes, relevant de traits d'oralité plutôt que d'une situation géographique donnée, sont partagées avec d'autres communautés francophones;
- Concernant la variation diaphasique, le vernaculaire se distingue de la variété standard du français, qu'elle soit endogène ou exogène, en ce qu'il est utilisé principalement dans des situations de communication informelles. Notons toutefois que la frontière existant entre les deux styles n'est pas étanche, et que certaines formes vernaculaires peuvent également être employées dans des situations plus formelles;
- Concernant la variation diatopique, le vernaculaire est partagé par une communauté linguistique donnée – dans le cas qui nous concerne, le Québec⁸ – donc il est géographiquement situé, c'est-à-dire qu'il comporte des particularités régionales lexicales, morphosyntaxiques et phoniques qui lui sont propres et qui le distinguent des autres variétés de français parlées dans la francophonie.

⁷ L'auteure définit les québécoismes comme « certains usages en vigueur au Québec [qui] ne correspondent pas à la norme standard du français international. » et relevant de la langue orale (Calinon, 2009, p. 120).

⁸ Nous sommes consciente que le français varie plus ou moins fortement d'une région à l'autre à l'intérieur même du Québec. Toutefois, pour les besoins de cette étude, nous choisissons de caractériser le vernaculaire à partir de différentes formes généralement partagées par la majorité des Québécois selon Léard (1995), et Ostiguy et Tousignan (2008).

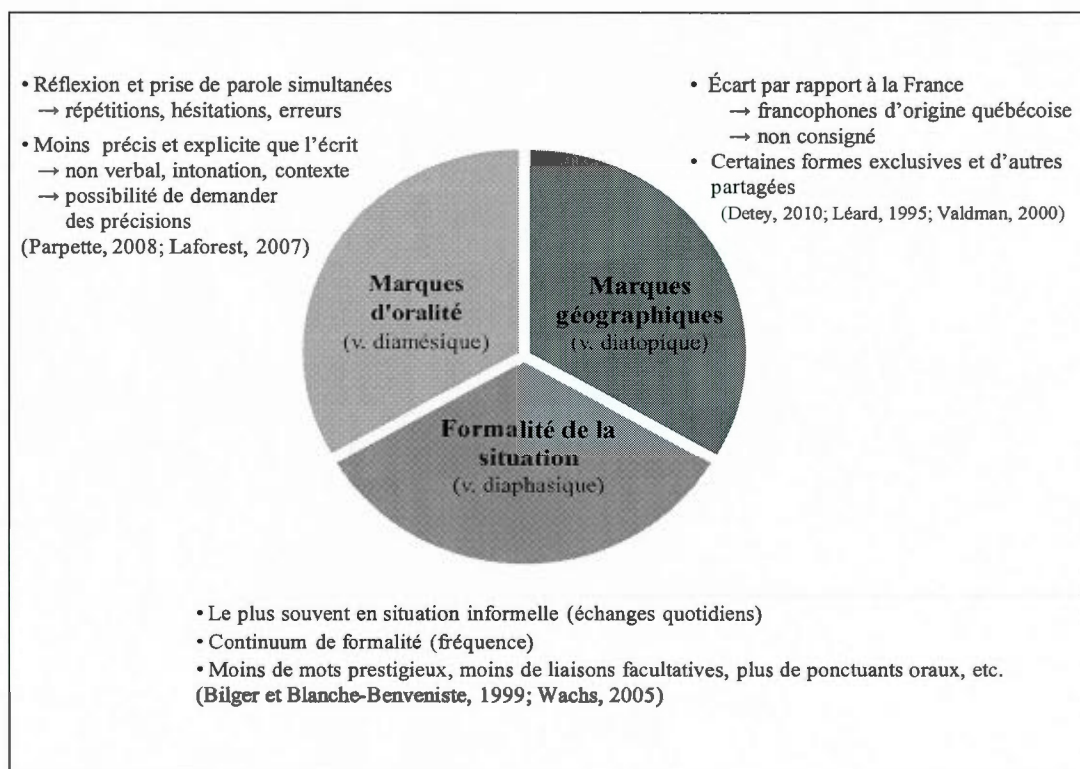


Figure 2.1 Définition tripartite du vernaculaire.

À partir de cette définition tripartite, tenir compte du vernaculaire dans l'enseignement de la CO signifie, dans le cadre de cette étude, exposer et sensibiliser les apprenants aux dimensions d'oralité de la langue dans les interactions quotidiennes à caractère informel, donc à une prononciation, un vocabulaire et une organisation morphosyntaxique propres à l'oral spontané des francophones d'origine québécoise.

Afin d'établir le lien entre le vernaculaire et son enseignement en classe de FLS, le type de matériel employé par l'enseignant permet de renseigner sur les variétés de français auxquelles sont exposés les apprenants et sur la façon dont ils peuvent y être exposés. Nous abordons, dans la prochaine partie, les particularités des documents authentiques et démontrons leur pertinence pour la compréhension optimale du vernaculaire.

2.2 Apport des documents authentiques pour l'enseignement-apprentissage du vernaculaire

En vue d'aborder la question de la pertinence de l'utilisation des documents audiovisuels authentiques pour la compréhension du vernaculaire, il convient dans un premier temps de s'arrêter sur ce qui fait la particularité de ces documents par rapport aux autres types de matériel.

Adami (2009) fait référence à un continuum *plus ou moins près de la réalité* aux extrémités duquel on retrouve, d'un côté, les documents pédagogiques (ou fabriqués) et, de l'autre, les documents authentiques (avec tout ce que chacun d'eux contient de nuances d'un document à l'autre ou d'une source à l'autre), et entre les deux se situent les documents dits semi-authentiques⁹.

Au pôle le plus près de la réalité, sont situés les documents authentiques, documents écrits ou oraux produits à d'autres fins qu'à des fins pédagogiques. Transposés à l'enseignement-apprentissage des L2, ces documents présentent des énoncés produits dans des situations réelles, mais qui sont utilisés dans des situations didactiques permettant à l'apprenant d'accéder à la langue cible. Dans le cadre plus précis de l'enseignement-apprentissage de la CO, les films, les émissions radiophoniques et télévisuelles, les chansons, les vidéos issues d'Internet et les corpus oraux en constituent des exemples. Nous ne discuterons pas ici du débat entourant la réelle authenticité de ce type de document ni du détournement de fonction dont ils font l'objet dès lors qu'ils sont exploités en salle de classe, la question n'étant pas pertinente pour l'objet de notre étude¹⁰.

À l'autre bout du continuum, pôle le plus éloigné de la réalité, différents chercheurs, tels que Parpette (1997), font remarquer que le matériel pédagogique courant propose encore aujourd'hui bien souvent des activités d'écoute clé en main composées d'énoncés, de situations ou de dialogues prononcés dans une langue stable où les hésitations, répétitions et sous-entendus sont absents, et les tours de parole respectés. Par ailleurs, Campbell *et al.*, (2007) déplorent que, très souvent, ce matériel ne se préoccupe pas de faire le lien entre la langue de la classe et celle réellement en usage. Mordaunt *et al.*, (2010) ajoutent à ce sujet qu'en plus du manque général de temps d'écoute, les apprenants sentent que ce qu'ils ont appris en classe n'est pas suffisant pour comprendre les locuteurs natifs. Selon Parpette (2009), cette situation s'explique en partie par le fait que les dialogues proposés dans les méthodes de FLE sont souvent modelés sur la grammaire de l'écrit et précise : « L'homogénéité thématique, le mode d'enchaînement des contenus ainsi que les constructions syntaxiques relèvent plus du fonctionnement de l'écrit que de l'oral. » (p. 3) Puis, elle ajoute qu'en termes d'enseignement, « on peut

⁹ Pour Debaisieux, le terme semi-authentique recouvre deux types de documents oraux : de réelles interactions enregistrées, qui sont réenregistrées en laboratoire, pour des raisons techniques liées à la qualité sonore de l'enregistrement ou pour des raisons éthiques. L'auteur inclut également dans ce type de documents des enregistrements improvisés par des locuteurs de la langue cible à qui sont données des indications sur la situation.

¹⁰ Pour plus de détails, voir Adami, Hervé. 2009. « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles ». *Mélanges CRAPEL*, no 31, p. 159-172.

craindre que cette uniformité ne permette pas vraiment de préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle » (p. 4).

En termes de pertinence pour l'enseignement de L2, Debaisieux (2009) et Boulton (2009) soutiennent que seuls les documents authentiques permettent un contact avec de véritables discours donnant l'occasion à l'apprenant de L2 de décoder un message par production et vérification d'hypothèses et ainsi de mieux comprendre le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Selon Debaisieux, ce n'est également que par l'entremise de ce type de document qu'il est possible de donner accès à tous les paramètres de l'interaction (linguistiques, interactionnels ou, pour la vidéo, proxémiques). Adami (2009) ajoute à ce sujet :

Moins l'oral sur lequel [les apprenants] vont travailler en situation d'apprentissage guidé est proche de la réalité interactionnelle qu'ils vivent tous les jours, et moins ils risquent de comprendre et de s'investir dans une formation qui ne leur apporte pas ce dont ils ont un besoin urgent : comprendre et se faire comprendre le mieux et le plus vite possible dans les interactions du quotidien pour s'insérer et s'intégrer. Il n'y a pas d'échappatoire ou de décalage possible. (p. 167)

Detey (2010) souligne pour sa part l'importance de l'input phonétique issu de corpus oraux authentiques qui constituent un « complément aux situations de classe traditionnelles dans lesquelles la seule voix de l'enseignant et l'input phonétique limité qui est offert aux apprenants dans le matériel pédagogique peuvent se révéler, sinon insuffisant [...], du moins non optimaux » (p. 8).

Sur le plan culturel, comme nous l'avons vu en introduction (voir section 1.1.1), le fait de savoir que la compréhension d'un document oral lui sera utile dans la vie de tous les jours constitue pour l'apprenant de L2 une grande source de motivation. Et cela est d'autant plus vrai pour l'immigrant vivant dans l'environnement de la langue cible, pour qui les contacts avec des locuteurs natifs sont fréquents. Campbell *et al.*, (2007) précisent :

[...] for those learners of English who are learning the language in the target country itself, spoken corpora recorded in the immediate environment of that student, and presented in both transcribed and audio form, can have a very positive effect, not only on the learner's listening skills, but it may also help the learner integrate more quickly and more easily into the language community of the target country. (p. 6)

Dans le même ordre d'idée, Morlat (2009) fait état du double intérêt culturel que possède le document authentique par rapport au document fabriqué en ce qu'il traduit plus que tout autre type de document la culture d'une communauté :

L'apprenant étranger est confronté aux mêmes objets culturels que le natif francophone, quelle que soit son origine ; de même, le support pédagogique, en englobant des produits non scolaires, implique une mise en scène des faits culturels qui fait gagner en véracité et en crédibilité. (Morlat, 2009, sect. 1.2)

Campbell *et al.* (2007) soulignent pour leur part qu'il est important d'exposer l'apprenant à autant de langue authentique que possible en L2 pour que ce dernier puisse se bâtir une bonne réserve d'indices culturels et contextuels, et ainsi se préparer à ses futures rencontres avec des LN au quotidien et faire baisser son niveau d'anxiété. Comme Birks (2001) le précise à juste titre pour les situations de communication informelles aussi bien que formelles :

Il est plutôt réconfortant pour un apprenant de voir que ses homologues locuteurs de la langue cible hésitent, réfléchissent parfois avant de s'exprimer, ou ne disent manifestement pas exactement ce qu'ils avaient eu l'intention de dire, se reprennent parfois, et ne se conforment pas toujours aux normes des grammairiens prescriptifs. (p. 233)

Cependant, Cuq et Gruca (2005) mettent en garde l'enseignant de langue désireux d'exploiter les documents authentiques en salle de classe, car malgré leurs atouts considérables par rapport au matériel pédagogique, ils présentent également des limites évidentes notamment liées aux choix pédagogiques et au choix de documents authentiques. Ainsi, ces auteurs font remarquer que les documents authentiques n'ont de sens qu'accompagnés d'une méthodologie cohérente et rigoureuse, qu'ils nécessitent une fine analyse pré pédagogique (complexité et longueur du document, registres employés, répétitions, hésitations, etc.) qui tient compte notamment des caractéristiques sociodémographiques et du niveau de compétence des apprenants, ainsi que des thèmes abordés pour favoriser la motivation et éviter certains débats ou chocs culturels. Ces auteurs ajoutent qu'en comparaison des documents pédagogiques, les documents authentiques demandent à l'enseignant beaucoup plus de temps de préparation pour leur exploitation et que « l'éventail de types de discours est si vaste qu'il peut laisser l'enseignant perplexe quant à la sélection des documents à utiliser » (p. 162). Par ailleurs, Adami (2009) souligne que plusieurs documents oraux d'origine médiatique fréquemment utilisés exposent à la variété standard du français, voire à de l'écrit oralisé, et « ne peuvent [ainsi] prétendre représenter l'oral spontané des interactions interindividuelles ordinaires » (p. 167). Les discours politiques, les bulletins d'information et les chansons nous semblent constituer de particulièrement bons exemples pour illustrer ce type de documents. À l'inverse, nous sommes d'avis que d'autres documents médiatiques laissant la parole à des gens qui s'expriment spontanément et sans contraintes ou présentant des dialogues très près de l'oral spontané sont plus à même de présenter une langue près de la réalité du quotidien. Les lignes ouvertes, certaines entrevues, les émissions de débats, les films ou les téléromans en constituent de bons exemples.

À cet effet, dans une étude sur les documents radiophoniques dans l'enseignement de la CO menée en 2009, Kamber et Skupien ont demandé à un groupe d'étudiants et d'enseignants de FLE d'estimer le degré de difficulté de 14 extraits d'émissions radiophoniques, présentant notamment divers registres et des locuteurs aux accents variés. Les résultats ont démontré que les enseignants surestimaient largement la difficulté des documents authentiques présentés par rapport au jugement des étudiants et en concluent que : « les étudiants ne sont pas aussi effrayés face à l'authenticité que les enseignants ne l'imaginent » (p. 178). De surcroît, à la surprise des chercheurs, les documents considérés comme faciles par les étudiants étaient des documents oraux spontanés (magazines, débats, reportages), alors que ceux perçus comme plus difficiles à comprendre étaient des documents d'écrit oralisé (revues de presse). De plus, un test de compréhension des divers documents mené au cours de la même étude en arrive aux mêmes conclusions, soit que les étudiants ont systématiquement mieux réussi à tous les types d'exercices portant sur des documents d'oral spontané qu'à ceux de documents d'écrit oralisé. Les auteurs se demandent s'il faut ainsi en déduire : « qu'il faut distinguer en fait non pas d'un côté les documents authentiques et de l'autre les documents fabriqués, mais les documents oraux spontanés et les écrits oralisés ? » (p. 180) et recommandent aux enseignants d'exploiter d'abord les premiers avant d'exposer leurs étudiants aux deuxièmes.

Pour des raisons évidentes (de manque de temps, notamment), il est courant que les enseignants soient tentés d'utiliser des documents pédagogiques en salle de classe. Parpette (1997) souligne, à cet effet, qu'en raison de la simplification et de la progression liées aux situations pédagogiques, les enseignants sont amenés à utiliser les documents audiovisuels fabriqués, considérés comme des étapes vers l'exploitation de documents plus complexes à décoder pour l'apprenant et recommande de ne pas condamner ou supprimer le matériel pédagogique, mais plutôt de le combiner à d'autres types de documents « afin de confronter les apprenants à une gamme plus étendue, et donc plus représentative, des discours oraux » (Parpette 2009). De même, Vandergrift (2007) reconnaît qu'il est difficile de trouver des documents authentiques compréhensibles pour les niveaux débutants et recommande d'alterner entre l'exposition à des documents pédagogiques, semi-authentiques, et authentiques. Néanmoins, selon Boulton (2009), même si les documents pédagogiques ne doivent pas être écartés, le CRAPEL¹¹ préconise « infiniment plus de textes authentiques que de textes construits » (p. 6) dans l'enseignement des langues.

À la lumière de ces observations, l'apprentissage de la CO ne saurait être complet sans exposition à des documents authentiques tout au long de la formation, car, même si l'authenticité exacte n'est qu'une illusion, il n'en demeure pas moins que ces documents sont plus susceptibles d'être imprégnés

¹¹ Centre de Recherche et (?) d'Applications Pédagogiques En Langue, Université Nancy 2.

de la culture de la langue cible et du vernaculaire que les documents pédagogiques. Ils sont par conséquent plus près de la réalité et ainsi plus en mesure d'aider l'apprenant immigrant à s'intégrer dans sa communauté d'accueil. Il revient donc à l'enseignant de FLS de choisir une multitude de sources pour présenter à ses étudiants un grand éventail de situations de communication et de registres, dont le vernaculaire. Ces constats sur l'importance d'exploiter des documents authentiques en classe de L2 pour l'enseignement-apprentissage du vernaculaire en CO interrogent la capacité des enseignants à concevoir la langue avec la variation et à élaborer des activités d'écoute à partir de ce type de documents. Dans la partie suivante, nous examinons brièvement la question de la formation des enseignants de L2.

2.3 Formation des enseignants de L2 à l'enseignement du vernaculaire

Différents chercheurs, dont Birks (2001) et Valdman (2000), ont démontré que l'enseignant de la L2 devait posséder une connaissance entière du fonctionnement de la langue et des différentes dimensions du vernaculaire (particularités de l'oral, variantes géographiques et situationnelles) pour parvenir à sensibiliser ses étudiants à l'oral spontané. Cependant, il semble que cette connaissance soit encore loin d'être systématisée chez les enseignants de langue première ou seconde. À ce propos, une étude menée en 2007 par Mottet et Gervais a mis au jour plusieurs conceptions erronées de la part d'enseignants et futurs enseignants en éducation préscolaire et enseignement primaire à propos de la langue orale soignée. Ces chercheuses constatent une condamnation rapide de phénomènes pourtant tout à fait pratiqués. Par exemple, sur le plan phonétique, de 50% à 70% des participants ont répondu que l'élision du *e* muet (*j'te* comprends, *ch'suis*) relevait du registre familier; sur le plan syntaxique, 75% ont déclaré estimer que le français standard exigeait la prononciation du *ne* de négation; et enfin, 75% ont répondu à tort que le niveau de langue à l'oral était en soi moins élevé qu'à l'écrit. Face à ces résultats, les auteurs concluent que les participants ne distinguent pas ce qui est acceptable ou non en langue soignée (amenant ces derniers à faire preuve d'hypercorrection) et recommandent notamment d'aider les participants à mieux distinguer les particularités de l'oral et de l'écrit, à acquérir une vision plus juste du français oral soigné, à comprendre l'histoire du français au Québec, à mieux se connaître comme locuteurs et à mettre à distance leur langue première dans le but de parvenir à « maîtriser un objet d'étude complexe qu'ils devront à leur tour faire comprendre à leurs élèves » (p. 351). Transférés à l'enseignement du FLS, ces résultats invitent à penser qu'une telle conception de l'oral (devant s'aligner sur le code écrit) et la difficulté à distinguer ce qui est acceptable ou non dans différentes situations de communication peuvent amener des enseignants à porter peu d'attention au vernaculaire

dans leur enseignement et entraîner une condamnation hâtive des écarts par rapport au français standard.

Par ailleurs, Borg (2003) fait référence à l'importance des croyances de l'enseignant LN en précisant que la manière dont on lui a enseigné sa langue maternelle dictera bien souvent la manière dont il enseignera cette langue à son tour. Ainsi, selon Debaisieux (2001) et Eloy (2003), étant donné que le modèle sur lequel s'est basé leur apprentissage de la langue est principalement celui de la phrase écrite, ces enseignants seraient portés à condamner plusieurs manifestations non standards de l'oral. L'importance et l'influence des croyances des enseignants de L2 sur leur enseignement font l'objet de la partie suivante.

2.4 Croyances des enseignants

Selon Petitjean (2009), s'intéresser à la dimension variationnelle de la langue implique l'étude de ce que les locuteurs pensent de leur langue. Dès 1968, Rokeach déplorait l'imprécision entourant la définition des termes *valeurs*, *attitudes* et *croyances*, et le fait que certains spécialistes employaient indistinctement ces termes. Aujourd'hui encore, la notion de *croyances* souffre d'un manque de conceptualisation, et il n'existe pas non plus de consensus clair sur la terminologie à adopter (Borg, 2001; Pajares, 1992; Petitjean, 2009; Vause, 2009, 2010).

Malgré le foisonnement de concepts présents dans la recherche pour faire référence à ce que les gens ou les enseignants pensent de la langue, et malgré la popularité dont jouit la notion de *représentations* dans la recherche auprès de la population et des enseignants en général, le terme *beliefs* est, à notre connaissance, le plus usité dans les recherches du domaine plus spécifique de l'enseignement des L2. Conséquemment, nous adoptons, à l'instar de Borg (2003), Mansour (2009), Pajares (1992), et Vause (2009, 2010), le concept de *croyances* pour décrire la réalité dont il est question.

Vause (2009) définit les croyances des enseignants comme « un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action » (p.2). Elle ajoute que ces croyances sont généralement stables et résistantes au changement, et en distingue deux types : les croyances personnelles, qui sont celles que l'enseignant a intériorisées tout au long de sa vie, notamment issues de sa propre expérience d'étudiant et de l'éducation qu'il a reçue; et les croyances partagées, qui sont, elles, largement admises au sein d'un groupe et que l'enseignant adopte non pas parce qu'elles ont été prouvées ou justifiées, mais parce qu'elles sont répandues et non contestées (Vause, 2010). De plus, que leur source soit de nature personnelle ou sociale, les croyances de

l'enseignant se distinguent de ses connaissances dans la mesure où, contrairement à ces dernières, elles ne sont pas validées par la théorie ou sur le terrain.

La définition de Vause englobe plusieurs notions qu'elle partage avec les définitions d'autres chercheurs. Tout d'abord, les termes « valeurs » et « préjugés » renvoient à la notion d'absence de validation des croyances. La définition de Phipps et Borg (2009) va dans le même sens : « propositions about all aspects of their work which teachers hold to be true or false » (p. 381). Ainsi, les croyances sont considérées comme vraies, sans nécessairement avoir fait l'objet de vérifications préalables. Vause soulève également le lien étroit qui existe entre les croyances et les connaissances de l'enseignant, et fait remarquer que plusieurs termes tels que « practical knowledge », « personal practical knowledge » et « working knowledge » sont nés de cette étroite relation. À cet effet, plusieurs auteurs, notamment Borg (2003), Mansour (2009) et Pajares (1992), ajoutent que les enseignants distinguent souvent mal *connaissances* et *croyances* dans leur pratique, car les deux agissent fortement sur leur enseignement. De plus, selon la conception de Vause, les croyances des enseignants, qu'elles soient personnelles ou partagées, se distinguent notamment par leur caractère statique. Mansour (2009), Pajares (1992), et Phipps et Borg (2009) font également cette constatation. Plus précisément, ces derniers expliquent que les croyances de l'enseignant sont inflexibles parce qu'elles sont fortement enracinées dans son esprit, peu importe la situation dans laquelle il se trouve. L'influence des croyances sur le comportement, et plus précisément sur les pratiques enseignantes, est également mentionnée par tous les auteurs consultés; elles aideraient les enseignants à donner sens à leur enseignement (Borg, 2001; Mansour, 2009; Phipps et Borg, 2009) et influenceraient, à la manière d'un filtre, la façon dont les nouvelles informations sont perçues (Borg, 2001).

Pour autant, si les croyances influencent en partie les pratiques des enseignants, il ne saurait s'agir d'une relation systématique et cohérente. En effet, Phipps et Borg (2009) mentionnent plusieurs études qui ont démontré que les croyances déclarées des enseignants ne concordaient pas toujours avec leur pratique effective en salle de classe. À l'instar de Mansour (2009), ces auteurs affirment que des facteurs contextuels, tels que l'imposition d'un programme à suivre et les contraintes de temps, font varier la manière dont l'enseignant peut agir en accord avec ses croyances. Par ailleurs, ils font également remarquer que les croyances sont déjà profondément ancrées lorsque l'enseignant arrive en formation universitaire, au point d'influencer ce qu'il y apprend et la façon dont il l'apprend, et donc qu'elles influencent davantage la pratique enseignante que ne le fait la formation universitaire.

À partir du survol des différents concepts qu'englobe la définition des croyances des enseignants, nous envisageons ces dernières comme des propositions non validées généralement stables et résistantes au changement, sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour agir et donner sens à sa pratique. Ces croyances

peuvent être issues de l'expérience personnelle de l'enseignant (principalement de sa propre expérience d'étudiant) ou d'un consensus social (croyances largement partagées dans son entourage). Finalement, elles peuvent porter sur trois aspects de son travail : l'apprenant, l'enseignant ou le contenu disciplinaire.

2.5 État de la recherche sur l'enseignement du vernaculaire et les croyances des enseignants à son égard

Après avoir posé les différents concepts impliqués par nos objectifs de recherche, nous pouvons maintenant dresser un état de la recherche empirique à ce sujet. Dans cette perspective, la prochaine section présente les résultats de récentes recherches en didactique des L2 et en sociolinguistique concernant dans un premier temps l'enseignement du vernaculaire, puis les croyances des enseignants à l'égard de son enseignement.

2.5.1 État de la recherche sur l'enseignement du vernaculaire

Comme nous l'avons vu, plusieurs acteurs de la didactique des langues et de la sociolinguistique recommandent aux enseignants de tenir compte des variations (diatopique, diastratique et diaphasique) que connaît toute langue vivante, de valoriser les usages périphériques différents du français standard et de faire entendre la langue telle qu'elle est réellement parlée par les locuteurs natifs, en situation formelle comme en situation informelle (Eloy, 2003; Goh, 2009; Cuq et Gruca, 2005; Pöll, 2005; Valdman, 2000; Véronique et Collès, 2007). Par ailleurs, qu'il s'agisse d'un enseignement offert en milieu majoritaire (FLS) ou minoritaire (FLE), le choix des variantes non standard à enseigner en FLS devrait se baser, comme le recommandent Dogancay-Aktuna (2003), Calinon (2009) et Valdman (2000), sur l'usage de la langue, donc sur la fréquence d'emploi des formes. D'autres auteurs, tels que Birks (2001), Debaisieux (2001) et Vandergrift (2007), recommandent précisément d'exploiter les différences existant entre l'oral et l'écrit (variation diamesique), car le passage du premier au deuxième par l'exploitation judicieuse de la transcription d'un message oral favorise la réflexion métalinguistique de l'apprenant, et lui permet de mieux construire le sens de ce qu'il a entendu et de mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Concernant la variation diaphasique, Wachs (2005) recommande à l'enseignant de montrer à ses étudiants qu'il existe différents registres pour s'attaquer à l'idée selon laquelle une langue est uniforme et stable et que seule une variété, en l'occurrence la variété standard, est valable. Finalement, Detey (2009) et Valdman (2000) recommandent à

l'enseignant non seulement d'exposer les apprenants à la variation linguistique, mais aussi de les y sensibiliser, de manière raisonnée pour bien préparer les apprenants à interagir verbalement avec des locuteurs natifs. Ces mêmes auteurs insistent fortement sur l'importance de maîtriser la variation en compréhension orale plutôt qu'en production, car la maîtrise du standard suffit en production orale, mais est insuffisante pour comprendre les locuteurs natifs au quotidien. Valdman précise à ce sujet :

L'utilisation croissante de textes authentiques même aux niveaux élémentaire et intermédiaire sert de vecteur pour l'introduction de traits linguistiques diatopiques qui ne font pas partie du [français standard]. [...] il ne s'agit évidemment pas de faire acquérir ces variantes aux apprenants mais de les leur faire lire et entendre tout en, si possible, les signalant et les commentant. (p. 650)

Mais ces suggestions pédagogiques semblent difficilement traverser les murs de la classe. En effet, des études menées au Québec et hors Québec ont démontré que les enseignants de L2 s'en tiennent principalement à un enseignement basé sur la norme grammaticale du français standard, elle-même essentiellement basée sur le code écrit (Bertrand, 1999; Calinon, 2009; Mordaunt et Olson, 2010; Goh, 2009). Concernant le matériel didactique en lien avec le vernaculaire ou la variation linguistique, de nombreux auteurs font remarquer qu'encore aujourd'hui, trouver une description des variantes non standards ou régionales dans les manuels pédagogiques demeure un travail laborieux, voire impossible (Dogancay-Aktuna, 2003; Eloy, 2003; MICC, 2006; Mougéon, Rehner et Nadasdi, 2004). Selon Boulton (2009), la CO « représente une aptitude à la fois essentielle pour beaucoup d'apprenants mais aussi sous-exploitée dans de nombreux manuels et approches ». D'autre part, la langue véhiculée dans les ouvrages de référence ne suffit pas à décrire les usages réels (Dogancay-Aktuna, 2003). Et, bien que de plus en plus d'ouvrages descriptifs aient fait leur apparition depuis quelques années concernant le français parlé au Québec, plusieurs présentent les formes vernaculaires de façon désorganisée ou sans marque de registre, et d'autres encore montrent une image folklorique, incomplète et caricaturale du vernaculaire (Remysen, 2003). De plus, comme Detey (2009) le mentionne, l'apprentissage de la CO passe par l'apprentissage de la phonologie du français, un autre domaine quasi absent des manuels de FLE/FLS. Par conséquent, l'enseignant se heurte à la difficulté de ne pas pouvoir tout expliciter, car il est laissé à lui-même pour s'approprier les particularités du vernaculaire et trouver les façons de les enseigner (Eloy, 2003). Ainsi, il continue à traiter les formes non standards comme des erreurs à proscrire ou à les écarter de son enseignement parce qu'elles ne sont attestées nulle part. À cet égard, Valdman (2000) souligne que « les variantes diatopiques sont trop souvent la cible de préjugés dévalorisants » (p. 651) et que le manque d'information disponible amène de nombreux enseignants à présenter les variantes vernaculaires dans le seul but de provoquer l'amusement. Dans les prochaines sections, nous abordons la relation complexe existant entre les croyances et l'enseignement de la CO et du vernaculaire.

2.5.2 État de la recherche sur les croyances des enseignants à l'égard du vernaculaire

Selon Calvet (2006) et Pöll (2005), le décalage entre le français standard et les usages réels est généralement important, ce qui, dans le cas du français, occasionne des rapports problématiques divers pour les locuteurs périphériques (hors France) entre leur propre variété et la variété hexagonale. Laforest (2007) ajoute que l'idée selon laquelle une variété est supérieure aux autres est très forte et amène à penser aux traits d'oralité, ainsi qu'aux variantes non standards en termes de déviance par rapport au standard. Selon Calvet, ce rapport de force entre norme et variation entraîne bien souvent une insécurité linguistique chez les locuteurs. Labov (1976) note à ce propos que « les fluctuations linguistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique » (p. 200-201). Différentes études ont démontré que les croyances des Québécois face au vernaculaire étaient plutôt négatives (Bouchard et Maurais, 1999; Lambert *et al.*, 1960; Maurais, 2008). En tant que membres d'une communauté linguistique définie, les enseignants de L2 ne semblent pas échapper à cette tendance, comme nous pouvons le voir dans les paragraphes suivants.

Bien que le concept de croyances ait été étudié dans le domaine de l'enseignement depuis le début des années 1990, selon Borg (2001), ce n'est qu'au début des années 2000 qu'il a commencé à intéresser les chercheurs de l'enseignement des L2. La majorité de ces recherches concernent les croyances que les enseignants entretiennent à l'égard de l'enseignement de la grammaire (Borg, 2003). Cependant, de plus en plus d'études font leur apparition au sujet des croyances des enseignants de L2 à l'égard des variétés de langue qu'ils enseignent. Voici un survol de quelques-unes d'entre elles.

En 2002, Timmis a sondé l'opinion de 180 enseignants d'anglais langue étrangère (ALE) de plus de 45 pays sur la nécessité d'exposer les apprenants au vernaculaire. Les résultats globaux ont mis en évidence la division des opinions des enseignants concernant la valeur du vernaculaire et leur incertitude quant à ce qui le caractérise. Plus précisément, les 2/3 des répondants ont déclaré être en accord ou fortement en accord avec l'utilisation, pour des activités d'écoute, de matériel pédagogique présentant certaines formes vernaculaires, mais près du quart ont manifesté une certaine réserve quant à la grammaticalité de plusieurs de ces formes. Par ailleurs, la majorité des enseignants considérant qu'il n'est pas nécessaire d'exposer les étudiants au vernaculaire ont invoqué le fait que celui-ci était trop difficile à maîtriser, et plusieurs ont souligné l'importance de tenir compte du niveau de compétence des apprenants.

En 2009, Young et Walsh ont interviewé 26 enseignants d'anglais langue étrangère LNN originaires de différents pays d'Europe, d'Afrique et d'Asie pour connaître leurs croyances quant à ce que constitue un bon modèle d'anglais pour l'enseignement¹². Au moment de l'étude, tous les participants étudiaient au 2^e ou 3^e cycle universitaire et enseignaient l'ALE dans leur pays d'origine depuis deux à quinze ans. À la question « Quel anglais enseignez-vous? », plus de 80 % des participants ont répondu qu'ils croyaient enseigner un anglais près de l'anglais américain, principalement à cause de la plus grande disponibilité du matériel pédagogique américain. À ce sujet, plusieurs ont précisé que, bien souvent, les enseignants n'avaient pas la possibilité de choisir quel anglais enseigner et que le matériel didactique dictait la variété enseignée, notamment comme modèle pour l'oral. Si cela est également le cas dans l'enseignement du français, il n'est pas étonnant que des enseignants québécois conçoivent et présentent comme modèle un français aligné sur le standard hexagonal. À la question « Quel anglais aimeriez-vous enseigner? », tous les répondants ont mentionné le besoin d'enseigner une variété « standard » ou « formelle », même si plusieurs précisent qu'ils savent que cette variété ne correspond pas aux variétés d'anglais en usage à travers le monde. Ces réflexions ne sont pas surprenantes de la part d'enseignants d'ALE qui ne sont pas en contexte d'immersion linguistique dans la mesure où il leur semble peut-être moins important de faire entendre le vernaculaire à leurs étudiants.

Au Québec, une étude menée par Bertrand en 1999 auprès de 51 enseignants de francisation aux adultes concernant leurs perceptions du traitement accordé aux québécismes a fait ressortir le peu d'importance accordée à l'enseignement d'un français s'écartant de la norme de référence (français standard). Plus précisément, l'auteure a demandé aux enseignants d'estimer la place accordée à une série de québécismes dans leur enseignement. Six types de québécismes oraux, classés en trois catégories, ont été présentés aux participants, soit des québécismes phonétiques (affrication et voyelles longues diphtonguées), des québécismes lexicaux (archaïsmes et anglicismes) et des québécismes morphosyntaxiques (féminisation des noms à initiale vocalique et interrogation en *-tu*).

Les résultats globaux indiquent que les québécismes les plus enseignés sont les anglicismes lexicaux, mais l'interrogation en *-tu* et les archaïsmes se situent respectivement aux 2^e et 3^e rangs. Bertrand suppose que les enseignants sont plus à l'aise avec l'enseignement des québécismes lexicaux (anglicismes et archaïsmes) parce que les publications relatives à la variation lexicale sont beaucoup plus abondantes que celles traitant des variantes morphosyntaxiques et phonétiques, poussant ainsi les enseignants à identifier ces dernières comme des erreurs à proscrire. Concernant l'affrication, les avis sont partagés : alors que plusieurs considèrent le phénomène comme « naturel » au Québec, d'autres considèrent qu'il constitue une erreur.

¹² Les choix de réponse étaient les suivants : l'anglais international (ou *lingua franca*), l'anglais américain (*American English*), l'anglais britannique (*British English*) et la variété locale de l'enseignant.

De manière générale, l'auteure note que les perceptions sont fort variées quant aux québécismes qui leur ont été soumis. Par exemple, trois participants ont apposé l'étiquette de « joual » à l'ensemble des québécismes présentés, alors qu'à l'autre bout du continuum, des enseignants ont démontré une plus grande ouverture en parlant des « divers parlers », « les variétés linguistiques du français oral québécois » ou « certaines particularités du français oral d'ici » (Bertrand, 1999, p. 101). Par ailleurs, les résultats laissent croire que les québécismes sont généralement enseignés de façon ponctuelle et indirecte « à la faveur des questions ou des observations des étudiants ou lorsque les variantes en cause figurent dans le matériel didactique utilisé » (Bertrand, 1999, p. 122). Puis, l'auteure ajoute que les enseignants croient généralement avoir le devoir d'enseigner en priorité les formes considérées comme normatives. Enfin, un autre constat ressort de ces données, soit le fait que les enseignants n'ont pas l'habitude d'exploiter du matériel audiovisuel authentique en classe ni de faire des recommandations sur l'usage des québécismes, ce qui suppose qu'ils ne sensibilisent pas leurs étudiants aux emplois acceptables ou non en fonction de la formalité de la situation de communication.

La situation semble avoir peu évolué depuis. En effet, dans une recherche menée en 2009 sur l'intégration linguistique et sociolinguistique des immigrants adultes montréalais, Calinon a procédé à 110 entretiens avec des finissants des cours de francisation du MICC au terme desquels elle conclut que la variété de français enseignée dans les cours de francisation se rapproche beaucoup plus de la variété standard française que du français qui est parlé au Québec : « Nous pouvons conclure que le français, objet d'apprentissage, est le français standard et le français, langue de communication, est le français québécois. » (Calinon, 2009, p. 247) Dans le même ordre d'idée, cette auteure note que le xénolecte scolaire¹³ utilisé par l'enseignant « présente un décalage important avec la langue-cible telle qu'elle est entendue en situation sociale, ce qui renforce le sentiment d'exclusion » (p. 241). À cet effet, à peine 6,4 % des participants ont dit estimer que le français qu'ils apprennent et entendent dans les cours est à peu près similaire à celui qu'ils entendent à l'extérieur. Ainsi, en situation sociale, les apprenants seraient souvent confrontés à un vernaculaire qu'ils ne côtoient pas ou peu dans leurs cours, ce qui nuirait à leur intégration linguistique : « Les apartés consacrés au français québécois sont trop rares et succincts pour permettre aux témoins de remédier à leurs problèmes de compréhension orale. » (p. 248) À cet effet, près de 40% des participants expliquent qu'ils évitent souvent de converser dans diverses situations de la vie quotidienne de peur de ne pas comprendre leur interlocuteur et déclarent souhaiter développer davantage leur compréhension orale du français québécois. Enfin, l'auteure note que, bien que les participants soient conscients de la nécessité d'apprendre le français québécois pour s'intégrer, ils ont une vision plutôt négative du français s'éloignant de la variété standard et que cette perception négative est parfois confirmée par les choix pédagogiques des enseignants qui dévalorisent

¹³ « Un xénolecte est le discours ajusté des locuteurs natifs s'adressant à des alloglottes. » (Calinon, 2009, p. 241)

eux-mêmes les formes non standards du français, renforçant du même coup le caractère illégitime du vernaculaire. En ce qui concerne la langue d'enseignement, les enseignants de francisation jugeraient que les directives ministérielles au sujet de la variété de français à enseigner sont trop floues et composeraient donc avec leurs propres croyances à l'égard de la langue et du vernaculaire :

Les enseignants ont un rôle difficile, car il n'y a pas forcément adéquation entre la langue à enseigner et leurs idées personnelles sur la norme linguistique à transmettre. [...] Le professeur doit donc composer avec ses propres représentations, celles des apprenants et les exigences des objectifs et besoins d'apprentissage. (Calinon, 2009, p.131)

Les études de Bertrand (1999) et de Calinon (2009) font ressortir le décalage qui semble s'opérer entre la variété de français que les apprenants entendent en classe de francisation, alignée sur la norme standard hexagonale, et le vernaculaire qu'ils entendent au quotidien à l'extérieur des cours. À propos des croyances des enseignants, les études de Bertrand (1999), Timmis (2002), et Young et Walch (2009), mettent également en évidence une préférence marquée à l'égard de l'enseignement de la variété standard du français. Ces conclusions sont jugées problématiques, car la compétence réceptive des immigrants est faible à la fin de la formation, ce qui augmente leur sentiment de frustration et les place dans une situation d'insécurité linguistique importante (Corbeil, 1982; Bertrand, 1999; Calinon, 2009). Ainsi, pour mieux comprendre les variétés de français qui semblent s'affronter dans les cours de francisation, tant du côté des croyances que de l'enseignement, il nous semble intéressant et tout à fait pertinent d'interroger les enseignants quant à leurs croyances et pratiques à l'égard du vernaculaire. Ces questions sont présentées dans la section suivante.

2.6 Questions de recherche

Comme nous venons de le voir, Calinon suggère que la propension de plusieurs enseignants de francisation à privilégier le français standard et à dénigrer le vernaculaire pourrait être à l'origine des lacunes en CO des apprenants et de leur insécurité linguistique. Toutefois, les résultats analysés proviennent principalement d'entrevues menées auprès d'apprenants¹⁴; par conséquent, afin de nous aider à mieux comprendre la situation et d'en avoir une image plus complète, nous croyons qu'il est important de connaître le point de vue des enseignants de francisation à l'égard du vernaculaire et de la place qu'il occupe dans l'enseignement de la CO. Ainsi, notre premier objectif vise à mieux comprendre les croyances d'enseignants de francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO et nous mène à la question suivante : quelles sont les croyances des

¹⁴ Nous rappelons que les entretiens menés par Calinon auprès du personnel éducatif n'ont pas été analysés.

enseignants de francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale? Cette première question donne lieu à deux sous-questions :

- Que pensent les participants du vernaculaire et de son intégration en salle de classe?
- Quelles sont les limites perçues par les participants pour l'enseignement du vernaculaire?

Par ailleurs, comme nous avons démontré que les croyances des enseignants avaient une grande influence sur leur enseignement, notre second objectif vise à mieux connaître les pratiques déclarées de ces enseignants en compréhension orale et la place qu'ils accordent au vernaculaire dans leur enseignement. De ce second objectif découle la question suivante : quelles sont les pratiques déclarées de ces enseignants à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale, notamment en terme de fréquence d'enseignement de la CO, de matériel didactique et des pratiques d'enseignement ? Nous détaillons dans le chapitre suivant la méthode de recherche envisagée pour répondre à ces questions. Nous présentons d'abord la population visée. Ensuite, nous décrivons les instruments et le déroulement de la collecte de données. Enfin, nous présentons les analyses effectuées.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous définissons la méthode utilisée dans cette recherche de type exploratoire mixte, afin de répondre à nos questions de recherche. Tout d'abord, nous présentons la population et les caractéristiques des participants. En deuxième lieu, nous décrivons les instruments employés et le déroulement de la collecte de données. Enfin, nous exposons les analyses effectuées.

3.1 Participants

Les participants de notre étude ($n = 40$) sont des enseignants, hommes ($n = 17$) et femmes ($n = 23$), du programme de francisation aux adultes à temps complet exerçant à Montréal (*voir* appendice E). Les cours à temps complet étant dispensés dans les cégeps et les universités, nous avons recruté nos participants dans divers établissements d'enseignement partenaires du MICC, soit à l'Université de Montréal, au Cégep de St-Laurent, au Cégep du Vieux-Montréal, au Collège de Bois-de-Boulogne, au Collège de Rosemont, au Cégep André Laurendeau et au Cégep Marie-Victorin. Étant donné que différents auteurs favorisent l'exposition et la sensibilisation au vernaculaire dès les premiers apprentissages (Campbell et al, 2007; Cornaire, 1998, Cuq et Gruca, 2005; Parpette, 2008; Valdman, 2000), nous avons recruté des enseignants exerçant aussi bien au niveau 1 qu'aux niveaux 2 et 3¹⁵.

La majorité de notre échantillon est composée de Canadiens (63%) âgés de 50 ans et plus (80%) ayant comme langue maternelle le français (73%) et possédant plus de 15 années d'expérience en enseignement du FLS en francisation aux adultes (80%). Parmi les enseignants nés hors Canada ($n = 13$), 73% sont de langue maternelle française et 75 % vivent au Québec depuis au moins 15 ans.

3.2 Instruments

Dans un premier temps, nous avons interrogé les participants au moyen d'un questionnaire écrit (*voir* appendice A), puis six d'entre eux ont ensuite volontairement participé à une entrevue individuelle (*voir* appendice B). C'est donc sur les conceptions des participants, et non pas sur des observations de

¹⁵ À noter cependant qu'étant donné que plusieurs enseignants ont indiqué enseigner à différents niveaux, nous avons décidé de ne pas tenir compte de leur niveau d'enseignement actuel dans nos analyses statistiques.

classe, que nous nous appuyons pour mieux comprendre leurs pratiques et croyances. Dans le cadre du questionnaire, nous avons décidé d'aborder la question de l'enseignement du vernaculaire principalement par l'entremise d'items portant sur l'enseignement de la CO pour deux raisons : d'une part parce que, étant donné que ce dernier constitue le principal moyen d'exposition au vernaculaire dans la classe de L2, les questions portant sur la CO permettent de renseigner du même coup sur la place accordée au vernaculaire; d'autre part parce que des questions portant précisément sur notre objet d'étude risquaient d'influencer les réponses de nos participants. Notons cependant que nous avons abordé plus directement le vernaculaire dans le cadre des entrevues individuelles subséquentes.

3.2.1 Questionnaire

Différents chercheurs, dont Berne (1998), Bertrand (1999) et Rosa (2002) ont interrogé les enseignants de L2 à propos de leurs croyances et pratiques à l'aide de questionnaires. Toutefois, aucun des questionnaires consultés ne convenait, en l'état, à notre recherche, soit parce que l'objet de l'étude était trop large, soit parce qu'il était trop éloigné du nôtre. Néanmoins, nous nous sommes partiellement inspirée des instruments de Berne (1998), Bertrand (1999), Rosa (2002) et Timmis (2002) pour l'élaboration de notre questionnaire. Sans reprendre textuellement ni traduire précisément des items des questionnaires consultés, nous nous sommes inspirée de certains thèmes et de la manière dont ils ont été abordés. De plus, nous avons procédé à la reformulation de certaines questions qui nous ont paru pertinentes pour nous rapprocher de nos objectifs de recherche. À titre d'exemple, les questionnaires de Berne et de Rosa nous ont aidée à élaborer notre item portant sur les limites rencontrées pour l'enseignement de la CO (*voir appendice A, question 2*); nous avons repris certains des choix de réponse de Bertrand pour mettre au point notre item portant sur les méthodes d'enseignement employées (*voir appendice A, question 13*); enfin, nous avons pris comme modèle le questionnaire de Trottier (2007) pour élaborer la section sociodémographique de notre questionnaire (*voir appendice A, section Caractéristiques démographiques*). Le contenu du questionnaire est principalement organisé autour de nos deux objectifs. Ainsi, diverses questions portent précisément sur les pratiques déclarées de la CO et du vernaculaire, alors que d'autres abordent les croyances des enseignants à l'égard de l'enseignement de la CO et de la place qu'y occupe le vernaculaire. Par ailleurs, pour éviter d'influencer les réponses des participants, et étant donné que le concept de vernaculaire nous semblait plutôt opaque à première vue, nous avons varié les termes ou locutions pour désigner ce dernier dans le questionnaire (ex. : *le français que vous entendez au quotidien, le français (québécois) spontané, la variété familière, le français parlé au Québec*).

Dans le questionnaire auquel nous avons abouti, un lot de questions, basé notamment sur le questionnaire de Berne (1998), interroge les participants relativement à leurs pratiques d'enseignement de la CO, telles que le temps qu'ils déclarent y consacrer par semaine et les limites rencontrées pour son enseignement. De plus, cette série de questions comporte des items sur le matériel audiovisuel employé pour l'enseignement de la CO. Un autre lot de questions, inspiré du questionnaire de Timmis (2002), porte sur les croyances de l'enseignant à l'égard de l'enseignement de la CO. Ces items abordent, par exemple, la satisfaction envers le matériel audiovisuel fourni par l'établissement d'enseignement. Enfin, une troisième série de questions porte plus particulièrement sur les croyances et pratiques à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO. Cette partie comporte notamment des items portant sur les distinctions perçues entre le français dit « standard » et le français spontané ou familier parlé au Québec, sur la place que le vernaculaire doit occuper aux niveaux débutants, sur la place que les répondants disent accorder à certaines formes lexicales, morphosyntaxiques et phonétiques représentatives du vernaculaire québécois tel que nous l'avons défini précédemment¹⁶ pour l'enseignement de la CO. Les items de cette partie nous permettent de voir notamment si les croyances qu'entretiennent les participants à l'égard du vernaculaire sont majoritairement positives ou négatives.

Finalement, un dernier lot de questions porte sur les données sociodémographiques des participants. On y retrouve notamment des informations sur le nombre d'années d'expérience, la langue maternelle, le pays d'origine (et la durée de résidence au Québec), le sexe et l'âge des participants.

3.2.2 Entrevues individuelles

De façon à appuyer les résultats quantitatifs obtenus au questionnaire, et à approfondir la compréhension de nos objectifs de recherche, nous avons procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées d'une trentaine de minutes avec six des participants ayant répondu au questionnaire. Couvrant essentiellement les mêmes thématiques, les items de ces entrevues ont permis aux participants d'approfondir et de nuancer leurs réponses apportées précédemment dans le questionnaire. De plus, les différents items élaborés pour les entrevues nous ont permis d'aborder plus directement le vernaculaire et son enseignement afin de mieux comprendre certains aspects des croyances des participants à l'égard de ce dernier. Par ailleurs, en délaissant quelque peu la CO pour se concentrer davantage sur le vernaculaire et en abordant davantage les croyances que les pratiques déclarées, ces entrevues ont été

¹⁶ Le choix des variantes vernaculaires présentées a été effectué à partir des ouvrages de Bertrand (1999), Léard (1995), et Ostiguy et Tousignant (2008).

l'occasion de mieux comprendre les relations que les répondants attribuent entre ces différents aspects. Ainsi, parmi les items du protocole d'entrevue, on retrouve, entre autres, des questions portant sur les croyances au sujet du vernaculaire, sans égard à son enseignement (ex. : *À partir de votre expérience personnelle, pensez-vous que, dans les situations de communication spontanées, le français parlé au Québec et celui parlé en France sont équivalents en ce qui a trait à leur qualité?*) et d'autres touchant plus particulièrement à l'enseignement du vernaculaire (ex. : *Sur quels critères choisissez-vous les formes vernaculaires que vous enseignez en classe?* ou *Croyez-vous que vos origines jouent un rôle sur les variétés de français que vous enseignez en CO?*).

3.2.3 Validation

Pour procéder à la validation des instruments de notre étude, nous avons fait examiner le questionnaire par un expert du domaine et par trois enseignants de FLS aux adultes n'intervenant pas dans le programme de francisation du MICC, dans le but d'éviter de diminuer la taille de notre échantillon. Ainsi, nous avons rencontré individuellement les trois enseignants et leur avons demandé de répondre au questionnaire en commentant, en marge, la pertinence, la clarté et l'ordre des questions posées. Parmi les ajustements apportés au questionnaire, nous avons notamment modifié l'ordre des questions, changé certaines formulations qui semblaient ambiguës, raccourci la liste de certains choix de réponse (item 3) et ajouté un espace pour des précisions possibles (items 7 et 9 et section finale). De plus, nous avons ajouté les différents niveaux d'enseignement du MICC à certains de nos choix de réponse étant donné que les 3 professeurs rencontrés enseignent à différents niveaux selon les sessions (items 3 et 11). Finalement, nous avons laissé tomber des choix de réponses qui alourdisaient le questionnaire et allongeaient fortement le temps de réponse. Par exemple, nous avons éliminé le choix de matériel utilisé à d'autres fins qu'à l'enseignement de la CO à l'item 3 et éliminé une section du tableau de réponse de l'item 11 (*acceptabilité de certaines formes vernaculaires dans les conversations quotidiennes*) pour n'en conserver qu'une (*importance de l'enseignement de certaines formes vernaculaires*).

Le protocole d'entrevue a pour sa part été validé par la tenue de deux entrevues en situation réelle auprès d'autres enseignants de FLS. Nous avons pu ainsi vérifier la clarté des questions posées et orienter la bonification du protocole à partir des réponses et de la rétroaction données par les enseignants. Parmi les ajustements apportés au protocole d'entrevue, nous avons également modifié l'ordre des questions, changé certaines formulations, ajouté les différents niveaux d'enseignement du MICC à l'un des choix de réponse (2b) et éliminé certaines questions portant davantage sur les

pratiques que sur les croyances. Par ailleurs, une enseignante d'origine française nous a fait prendre conscience de l'importance d'ajouter l'origine ethnique parmi les choix de réponse de l'item 7 (*Considérez-vous posséder les connaissances ou la formation nécessaires pour sensibiliser vos étudiants aux particularités du français spontané parlé au Québec? Dites pourquoi.*).

3.3 Collecte des données

Nous avons opté pour une recherche de type exploratoire mixte, car, comme Moss (1996) le signale, le jumelage des approches quantitative et qualitative permet « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (p. 22). Par ailleurs, nous sommes d'avis que la nature complexe et dynamique de l'enseignement des L2 se prête tout à fait à une méthodologie mixte, car cette dernière permet de répondre à nos questions de recherches exploratoires laissant place à différents types d'analyses, qualitatives et quantitatives, qui ne doivent pas, selon Van der Maren (1996), avoir un quelconque monopole, mais plutôt être « assujetties aux caractéristiques de l'objet et à la problématique » (p. 110). Ainsi, le nombre de répondants au questionnaire constitue une qualité importante de notre étude du point de vue quantitatif, et les entrevues individuelles effectuées en augmentent l'envergure explicative en nous permettant de mieux comprendre les réponses données par les participants au questionnaire.

Les premiers contacts avec les conseillers pédagogiques des différents établissements d'enseignement se sont fait à la mi-mars, et nous avons terminé la collecte des données, questionnaires et entrevues, à la mi-mai. La collecte de nos données a débuté par une prise de contact avec les conseillers pédagogiques et responsables de la francisation afin de leur présenter l'étude et de solliciter une rencontre avec les enseignants (*voir appendice C*). L'ouverture au projet a été plus ou moins grande d'un établissement à l'autre. Ainsi, trois établissements contactés nous ont ouvert leurs portes pour présenter le projet et faire passer le questionnaire en personne lors d'une réunion de concertation de l'équipe pédagogique. Deux autres établissements nous ont permis de présenter notre projet en personne, mais nous ont demandé de laisser des copies du questionnaire et de revenir les chercher la semaine suivante. Enfin, nous avons envoyé des copies du questionnaire par courriel à deux autres établissements, dont les responsables ont eux-mêmes distribué et récupéré les questionnaires qu'ils nous ont par la suite renvoyés par courriel, par télécopieur ou par la poste. Il est à noter que le taux de réponse de ces derniers est très inférieur à celui des établissements où nous avons eu l'occasion de rencontrer les participants et qu'il est plus élevé dans les établissements où nous avons pu faire passer le questionnaire en personne. Chaque participant a signé le formulaire de consentement joint au

questionnaire avant de répondre aux questions (voir appendice D). À la fin du questionnaire, nous avons demandé aux participants s'ils désiraient participer à une entrevue individuelle d'environ trente minutes. Sur les douze réponses positives reçues initialement, six entrevues ont abouti¹⁷. Ces entrevues ont eu lieu à l'endroit et au moment choisis par le participant. Ainsi, nous avons contacté les personnes par courriel ou par téléphone pour prendre rendez-vous, puis nous avons rencontré en personne deux des répondants sur leur lieu de travail et procédé à des entrevues téléphoniques auprès des quatre autres. Chaque entrevue a été enregistrée en audio, avec le consentement du participant, en vue de sa transcription.

3.4 Analyse des données

À partir des réponses obtenues au questionnaire, nous avons procédé à des analyses statistiques descriptives et inférentielles à l'aide du logiciel SPSS (voir appendice E). Pour ce faire, nous avons reçu l'appui d'un statisticien employé par l'UQAM, que nous avons rencontré à trois reprises en présentiel, en plus d'une collaboration étroite par courriel. La première rencontre a consisté à lui présenter le projet, les objectifs de l'étude, ainsi que la base de données statistique et le cahier de codification que nous avons élaborés en vue des analyses statistiques. Le statisticien a procédé, dans un premier temps, à des analyses statistiques descriptives (fréquences et fréquences relatives) pour chacun des items¹⁸. Pour la deuxième rencontre, nous avons procédé à des regroupements de valeurs à l'intérieur de certains items pour en faciliter l'analyse. Par exemple, à l'item 3 portant sur le matériel pédagogique utilisé, nous avons décidé de regrouper les choix de réponses *Documents authentiques fournis par votre établissement d'enseignement* et *Documents authentiques que vous recherchez ou apportez en classe* de façon à mettre l'accent sur la dichotomie *matériel MICC* et *documents authentiques*. Lors de la troisième rencontre, nous avons déterminé les croisements statistiques auxquels nous souhaitions procéder pour établir des relations entre nos différentes variables. Le statisticien a par la suite effectué les analyses statistiques inférentielles à l'aide du test bilatéral du rang signé pour les valeurs nominales et du test non paramétrique bilatéral exact de Wilcoxon pour les valeurs ordonnées.

Sur les recommandations du statisticien, nous avons décidé de ne conserver que le premier choix de réponse des participants à la majorité des questions à choix gradués en vue des tests statistiques à effectuer (ex. : importance des critères de sélection du matériel, 1 = le critère le plus important).

¹⁷ Le nombre limité d'entrevues réalisées s'explique par le fait que notre collecte de données a coïncidé avec la période de fin d'étape pour certains enseignants ou avec le début de la session pour d'autres.

¹⁸ Les valeurs qui n'ont été sélectionnées par aucun participant ne figurent pas dans les tableaux de fréquences de l'appendice E.

Notons que pour toutes ces questions graduées, nous avons éliminé les réponses multiples qui n'étaient pas graduées. Par exemple, si un participant a coché plusieurs choix de réponse plutôt que de les ordonner par des chiffres, sa réponse n'a pas été retenue. Notons également que nous avons procédé au regroupement des formes morphologiques et phonétiques pour l'analyse de l'item 11, portant sur l'importance accordée aux formes vernaculaires par anticipation d'une possible confusion entre les deux catégories grammaticales à l'oral.

Pour l'analyse des entrevues, nous avons suivi les étapes de l'analyse de contenu telle que préconisée par L'Écuyer (1990). Ainsi, après la transcription de chacune des six entrevues, nous avons procédé au codage, dont l'unité de sens se situe entre une et trois phrases par segment. Pour ce faire, nous avons dans un premier temps procédé à un codage semi-ouvert, c'est-à-dire que nous avons établi une liste initiale de codes à partir des questions du questionnaire. Dans un deuxième temps, nous avons procédé au codage de 25% du matériel pour affiner la grille de codes initiale jusqu'à obtenir saturation. Une fois la grille de code finale établie (*voir* appendice F), nous l'avons fait vérifier par un spécialiste, ce qui nous a permis de procéder au codage du reste du matériel. Lorsque l'ensemble du codage a été effectué, nous avons procédé à un codage inverse afin de nous assurer que chaque segment entretenait une relation de sens cohérente avec la définition du code qui lui avait été attribué et avec les autres segments codés sous le même code. Nous avons par la suite effectué l'examen et le traitement des segments codés avec le logiciel QDAMiner. Pour ce faire, nous avons notamment effectué une analyse de fréquence pour identifier les codes les plus rapportés par les participants par rapport aux codes secondaires. Enfin, une fois les résultats qualitatifs et quantitatifs obtenus, nous les avons répartis suivant nos objectifs en vue de répondre à chacun d'entre eux. Cette association des résultats quantitatifs et qualitatifs au sein de chaque objectif nous a permis de les confronter et d'enrichir l'interprétation et la compréhension de notre objet d'étude. Notons que les réponses ouvertes obtenues au questionnaire ont été traitées comme des données qualitatives, par analyse de contenu, à l'instar des entrevues.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous présentons les résultats quantitatifs et qualitatifs en lien avec chacun des objectifs, et en dégageons des pistes d'interprétation que nous développerons davantage au chapitre suivant. De manière plus précise, nous abordons dans un premier temps les croyances de nos participants à l'égard de l'enseignement du vernaculaire (objectif 1). Cette partie se divise en deux sections, dont la première traite particulièrement des croyances à l'égard du vernaculaire et de son enseignement, et la deuxième, des limites pour l'enseignement du vernaculaire. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats relatifs aux pratiques déclarées des participants (objectif 2) afin de savoir dans quelle mesure les unes éclairent les autres. Dans cette deuxième partie, il est question de la fréquence d'enseignement de la CO, des documents exploités et des méthodes d'enseignement employées.

Comme nous l'avons vu précédemment (Chapitre 1), l'enseignement de la CO est le moyen principal pour exposer et sensibiliser les apprenants de L2 au vernaculaire, notamment par l'entremise de documents authentiques. Par conséquent, pour bien comprendre notre objet de recherche – soit l'enseignement du vernaculaire – il est nécessaire de le situer dans son contexte d'apparition, c'est-à-dire dans l'enseignement de la CO, ce qui explique pourquoi ce dernier est prégnant dans la présentation de nos résultats de recherche.

4.1 Croyances à l'égard de l'enseignement du vernaculaire

Pour répondre à notre premier objectif, visant à mieux comprendre les croyances des enseignants de francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO, nous présentons deux séries de résultats quantitatifs et qualitatifs. La première série (4.1.1) traite des croyances des participants à l'égard du vernaculaire et de son enseignement (opinions à l'égard du vernaculaire, place du vernaculaire aux niveaux débutants, les particularités du vernaculaire et l'acceptabilité de leur enseignement, formation et connaissances des participants). Puis, la deuxième partie (4.1.2) fait état des résultats ayant trait aux limites pour l'enseignement du vernaculaire, notamment à l'égard du matériel audiovisuel. S'en suivent quelques pistes d'interprétation permettant de créer des liens entre ces résultats.

4.1.1 Croyances des enseignants à l'égard du vernaculaire et de son enseignement

Opinions à l'égard du vernaculaire

À la lumière des propos obtenus en entrevue, les participants ne semblent pas, de manière générale, entretenir de préjugé défavorable à l'égard du vernaculaire. Par exemple, à la question « À partir de votre expérience personnelle, croyez-vous que, dans les situations de communication spontanées quotidiennes, la qualité du français parlé au Québec est équivalente à celle du français parlé en France? », les répondants ont fait preuve de prudence, de nuance et d'ouverture dans leur propos :

« Pour moi, c'est pas que les gens parlent mieux ou mal, il y a juste des différences. Les différences peuvent être dans la prononciation, dans le vocabulaire. » (ID6)¹⁹

« Il y a probablement une qualité de langue, mais beaucoup moins qu'avant. On se rejoint plus. Ça dépend qui on rencontre, ils ont quand même beaucoup d'expressions argotiques aussi... Je pense qu'on est assez près quand même. » (ID30)

« Il y a un lexique qui nous est propre, des québécoismes qui nous sont propres, mais il y a pas de jugement de valeur. » (ID3)

Ainsi, les participants semblent à première vue avoir une opinion plutôt favorable à l'égard du vernaculaire et démontrent une reconnaissance de l'existence de différents vernaculaires dans la francophonie, ce qui laisse croire à une certaine ouverture pour son enseignement également. Les prochains résultats viennent préciser davantage la manière dont cette ouverture se reflète dans leurs croyances à l'égard de l'enseignement du vernaculaire.

Place du vernaculaire aux niveaux débutants

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux participants s'il était nécessaire que l'étudiant maîtrise d'abord la variété standard du français avant que l'enseignant ne l'expose ou ne le sensibilise à une variété plus familière. La figure 4.1 montre que 75 % des participants ont répondu par l'affirmative.

¹⁹ Pour l'identification de nos participants, nous avons choisi « ID », correspondant à « identifiant », accompagné d'un nombre équivalant à l'ordre de traitement des questionnaires.

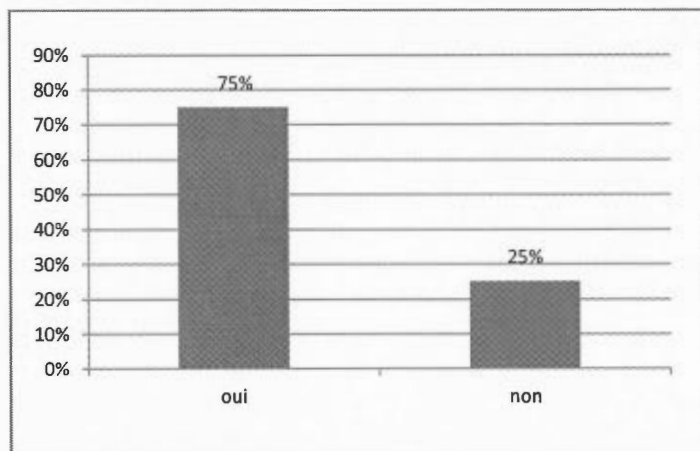


Figure 4.1 Croyances des participants à l'égard de l'importance de comprendre le français standard avant le vernaculaire.

Divers propos obtenus en entrevue et en réponses ouvertes au questionnaire viennent confirmer l'importance de ce résultat et nous informent sur ce que les enseignants jugent acceptable ou non de présenter comme matière « enseignable » au niveau débutant :

« Au début, je leur enseigne [...] avec la forme internationale, le français standard. Pis après, une fois qu'ils ont bien maîtrisé ça, là je peux leur enseigner le français parlé au Québec. » (ID11)

« Si on donne trop de formes les premières semaines entre *je suis* et *j'suis*, *ché pas* pis *je ne sais pas*, le *ne*, quand ils font un texte, ils le mettent plus. Alors, j'y vais très, très formel au début pis après je leur dis "Oups, ça, ça peut disparaître". Parce que sinon, c'est comme s'ils avaient tout à coup deux ou trois langues à apprendre, le français standard, le français parlé très naturellement, l'écrit c'est une autre chose... Ils sont un petit peu perdus, surtout si la langue est loin de la leur. » (ID30)

« Je commence par le français standard et je complète par une sensibilisation aux variantes. Ex. *garage* devient à MTL *garâge*. » (ID27)

« Il faut un apprentissage progressif sinon l'étudiant est perdu. » (ID3)

De plus, à la question « Croyez-vous que la variété plus familière du français ait sa place aux niveaux débutants ? », la figure 4.2 montre que près de 70 % des répondants de tous les niveaux d'enseignement ont également répondu par l'affirmative.

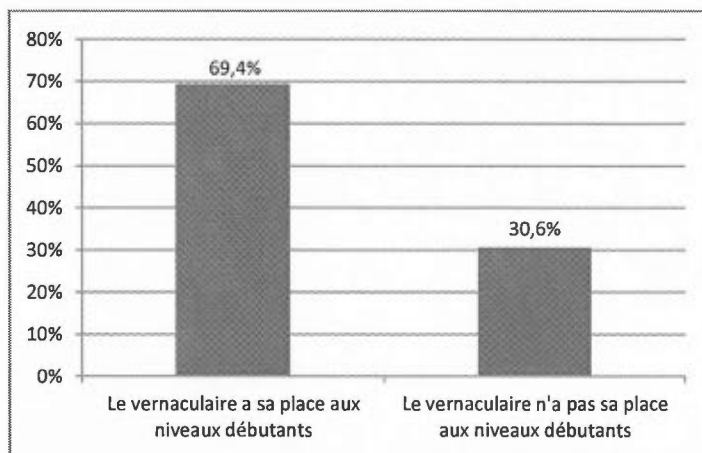


Figure 4.2 Croyances des participants à l'égard de la place du vernaculaire aux niveaux débutants.

Des propos recueillis en entrevue et au questionnaire enrichissent ce résultat. Certains participants considèrent notamment que certaines formes du vernaculaire doivent être priorisées aux niveaux débutants :

« Il est important de les familiariser tôt aux variantes québécoises pour éviter le rejet. » (ID15)

« [...] c'est souvent en fait les contractions dans les niveaux débutants. C'est ça qui est le plus difficile à comprendre pour les débutants parce que, outre le lexique, c'est souvent ça. » (ID5)

« Dès le niveau 1, les contractions comme *j'suis*, ils entendent souvent ça, mais ils font pas le lien avec *je suis*... *ché pas*, ils vont pas faire le lien avec le très classique *je ne sais pas*. Alors ça, c'est important dès le début ». (ID6)

« Avec des débutants, c'est la prononciation, je dirais. Ils entendent pas les « é, è » les « ou, u », les « in, on, an », les « â ». Il faut la discrimination des sons pis les contractions en phonétique, oui. » (ID30)

« Dans la prononciation, on doit expliquer tout de suite l'affrication du [t] et du [d], l'arrondissement du « a » final de syllabe ou final d'énoncé, les pronoms sujets (*elle = a* et *il = i*) et diverses contractions (Ex. : *tsé, chu pas*). » (ID35)

Ainsi, bien qu'une majorité de répondants jugent nécessaire qu'il y ait progression du français standard aux niveaux débutants vers le vernaculaire aux niveaux plus avancés, ils semblent ne pas écarter totalement ce dernier de leur enseignement dès le début de la formation. En effet, les enseignants des niveaux débutants préféreraient ne pas surcharger les apprenants et présenter le vernaculaire en sensibilisant leurs étudiants, de manière secondaire, à certaines variantes distinctives, notamment les contractions et la prononciation de certains sons, jugées nécessaires pour la survie orale des débutants.

Finalement, il est intéressant de souligner que les réserves exprimées à l'égard de l'enseignement du vernaculaire aux niveaux débutants sont davantage justifiées par des considérations pédagogiques (limites de temps et de matériel, besoin de progression, fréquence d'usage de certaines variantes, etc.) qu'axiologiques (jugements de valeur). Autrement dit, ce n'est pas tant le jugement des enseignants vis-à-vis du vernaculaire (en tant que Québécois) que leurs croyances à l'égard de l'enseignement de la langue (en tant que praticiens) qui orientent leur choix de sensibiliser ou non les apprenants au vernaculaire.

Les particularités du vernaculaire et leur enseignement

En ce qui concerne le contenu d'enseignement du vernaculaire, nous avons demandé aux participants ce qui distinguait plus particulièrement le français spontané/familier²⁰ du français standard²¹ au Québec (figure 4.3), question à laquelle près de 70 % ont répondu que la prononciation constituait l'aspect le plus représentatif du vernaculaire. Loin derrière, le vocabulaire a obtenu moins de 20 % de réponses, puis la syntaxe et la morphologie n'ont récolté qu'un peu plus de 5 % chacune.

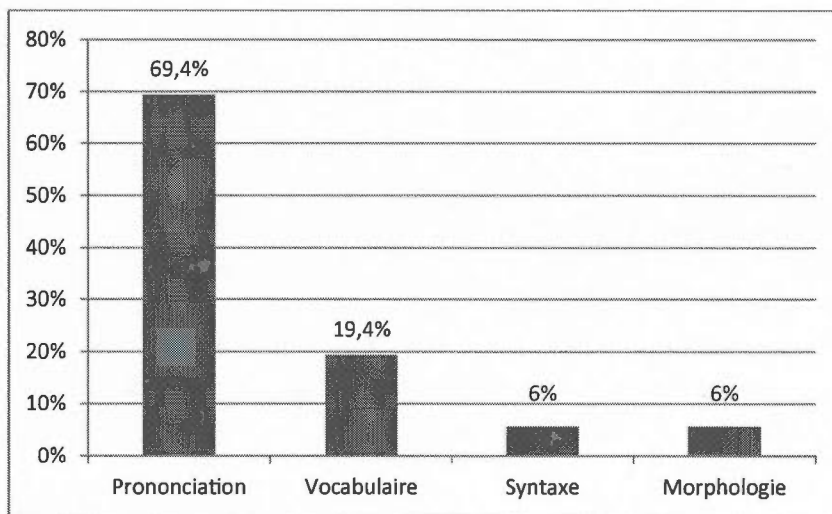


Figure 4.3 Éléments distinctifs du vernaculaire par rapport au français standard selon les participants.

²⁰ Rappelons qu'en raison de l'opacité du mot « vernaculaire », nous en avons varié les terminologies dans le questionnaire. Ces différents termes ont été remplacés par le terme d'origine dans la présente section pour en faciliter l'interprétation.

²¹ Nous avons précisé aux participants ce que nous entendions par « français standard » à partir de la note suivante : « À l'oral, le français standard est utilisé dans les situations de communication formelles (entrevues, conférences, etc.) où le locuteur tente d'observer le *bon usage* ».

Il est possible d'approfondir ces premiers résultats en nous intéressant aux formes vernaculaires à intégrer dans l'enseignement pour le développement de la compétence de CO des apprenants de tous les niveaux. Pour ce faire, nous avons demandé aux participants de sélectionner l'importance qu'ils accordaient à différentes formes vernaculaires phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales lors des activités d'écoute (figure 4.4). Pour l'analyse des réponses, nous avons procédé à une comparaison de l'importance moyenne accordée par les participants à l'enseignement des catégories grammaticales auxquelles ces formes appartiennent. Les regroupements sont les suivants :

- Lexique : *du linge* – *pantoute* – *s'enfarger*, *achaler*, *être tanné*;
- Syntaxe : *Robert est-tu parti?*, *J peux-tu y aller?*
- Morphologie et phonétique²² : *père (pa-ère)*, *saute (so-outé)* – *j'ésudzis à Montréal* – *ça vâ, c'est câ* – *j'vas y aller plus tard* – *les livres sont din' boîtes ou sul' comptoir* – *A travaille fort (Lucie)*.

Les résultats de la figure 4.4 font état de la grande popularité de la catégorie syntaxique avec près de 65 % de participants ayant sélectionné la valeur « important/très important », catégorie étant également celle contenant le moins de formes jugées peu ou pas importantes (environ 15 %). Il est possible d'expliquer cette popularité du fait qu'elle ne comporte qu'un seul item, l'interrogation avec la particule *-tu*, très répandu et particulièrement représentatif du vernaculaire québécois. En deuxième position, la catégorie lexicale comporte des formes considérées comme importantes ou très importantes par plus de 50 % de répondants. Finalement, en troisième position, les formes morphologiques et phonétiques ont obtenu de loin le moins de sélection pour la valeur « important/très important » (environ 40 %) et le plus de sélection pour la valeur « pas du tout important/peu important » (environ 35 %). À cet effet, les résultats issus des statistiques inférentielles démontrent que l'enseignement des formes morphologiques et phonétiques est jugé significativement moins important que l'enseignement des formes syntaxiques ($p < 0.0001$) et lexicales ($p = 0.0275$), mais ne font état d'aucune différence statistiquement significative entre les catégories lexicale et syntaxique ($p = 0.1066$).

²² Rappelons que nous avons procédé au regroupement des formes phonétiques et morphologiques sous une même catégorie grammaticale pour l'analyse des données par anticipation d'une possible confusion entre les deux catégories à l'oral lors de la réponse au questionnaire.

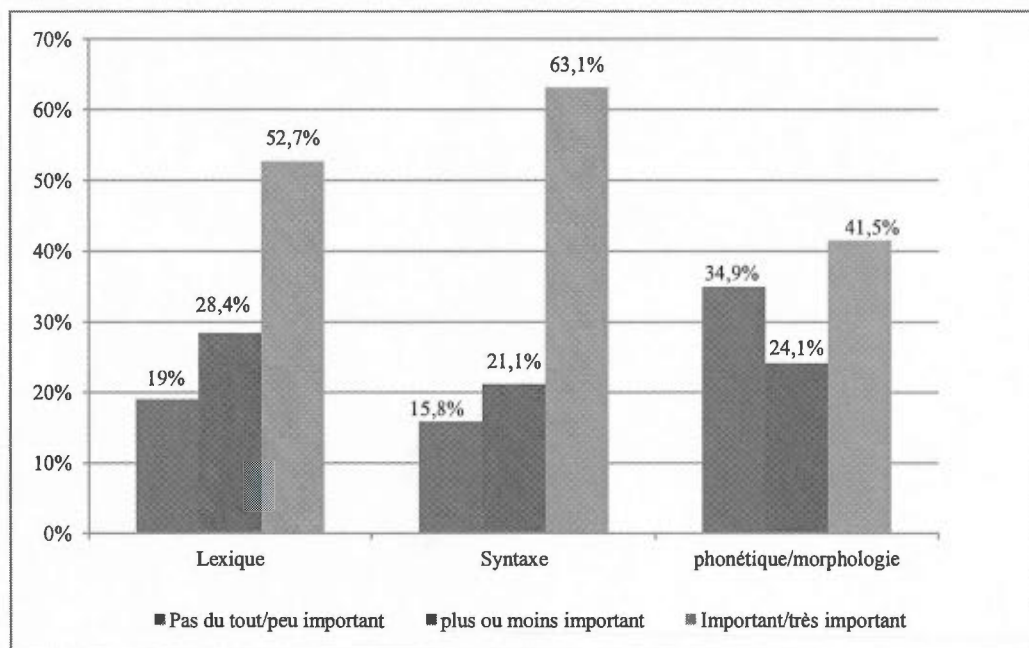


Figure 4.4 Importance accordée par les participants à l'enseignement des catégories grammaticales de certaines formes vernaculaires pour le développement de la compétence de CO.

La moindre importance accordée par nos participants aux formes morphologiques et phonétiques pour le développement de la CO semble contredire les propos obtenus plus tôt (voir section *Place du vernaculaire aux niveaux débutants*), dans lesquels les enseignants affirmaient enseigner dès le niveau débutant des formes telles que *j'suis*, *ché pas* et la prononciation de certaines voyelles, alors qu'il s'agit précisément de formes relevant de cette catégorie morphologique et phonétique. Nous pouvons donc supposer que, si l'enseignement progressif du vernaculaire dès le niveau débutant est relativement consensuel parmi les participants, le contenu à enseigner prioritairement semble moins clair. Dans la section suivante, nous examinons la formation et les connaissances des participants pour tenter d'éclairer en partie cette question.

Formation et connaissances

La majorité des répondants au questionnaire se montrent favorables à l'offre de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement en lien avec la CO et le vernaculaire. Ainsi, à l'item « J'aimerais qu'on me propose davantage de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement portant sur... » (figure 4.5), la grande majorité des participants, soit près de 85 %, se sont dit d'accord ou fortement en accord avec l'offre de formation, de méthodes ou d'activités

d'enseignement de la CO, plus de 80 % pour l'enseignement des particularités de l'oral par rapport à celles de l'écrit, plus de 70 % à l'égard de l'enseignement des formes vernaculaires et près de 70 % également pour l'enseignement de la phonétique.

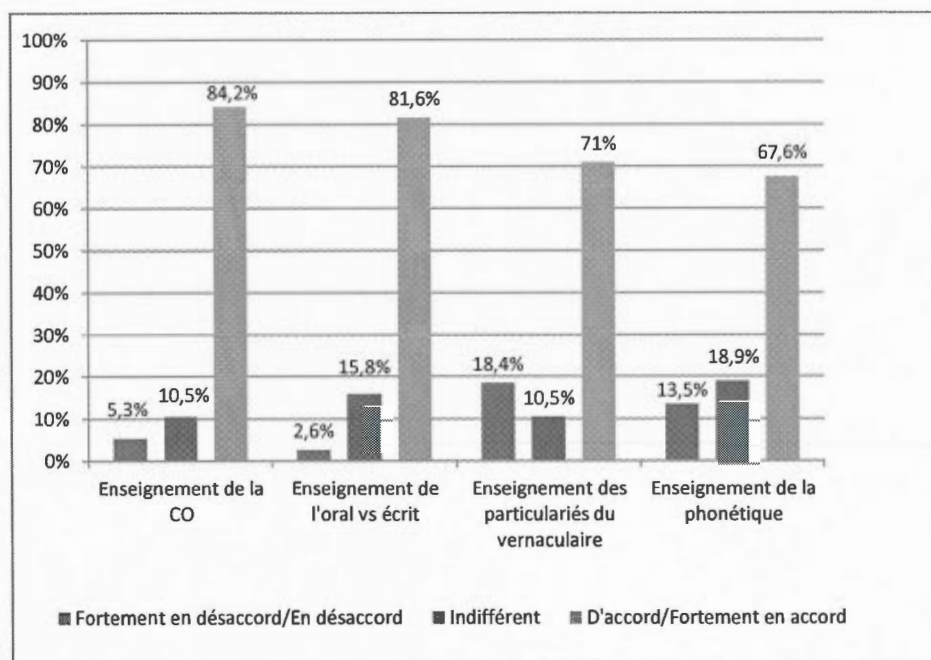


Figure 4.5 Degré d'accord des participants avec la proposition de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement spécifiques.

Cependant, en entrevue et dans les réponses ouvertes au questionnaire, les participants n'ont pas exprimé clairement ce besoin de formation ou de connaissances supplémentaires pour l'enseignement du vernaculaire spécifiquement. Ainsi, à la question « Considérez-vous posséder la formation ou les connaissances nécessaires pour sensibiliser vos étudiants aux particularités du français spontané/familier qui est parlé au Québec? », quatre participants sur six ont répondu par l'affirmative, notamment en raison de leur formation générale ou de leurs recherches, comme en font état ces quelques propos :

« Je dirais que oui parce que premièrement, j'ai fait mon bac en langues secondes pis évidemment on parlait de cet aspect-là, on disait de pas trop être pointilleux pis d'essayer de présenter l'éventail des niveaux de langue... dans la rue... de voir les situations aussi. [...] En fait, je lis beaucoup aussi là-dessus, alors je pense que je suis assez bien outillée. » (ID30)

« Mais oui, mais évidemment je peux toujours en apprendre plus, mais oui, non, j'ai eu des formations, j'ai lu sur ça, ça va. » (ID5)

Parmi les deux participants ne considérant pas posséder la formation ou les connaissances nécessaires à l'enseignement du vernaculaire, une enseignante a répondu qu'elle n'y voyait simplement pas l'intérêt :

« Non. Est-ce que c'est nécessaire de savoir expliquer toutes les petites particularités? S'il fallait que je m'y mette, bien sûr. C'est que je ne m'oblige pas à une grande réflexion. C'est plus important pour moi de les sécuriser dans des situations où ils vont se retrouver face à de la nouveauté. Cette nouveauté-là, je peux l'appréhender, je peux ne pas l'appréhender. Alors donc, je me sens tout à fait à l'aise. » (ID6)

Un autre enseignant nous a précisé que son origine étrangère pouvait constituer un frein à ses connaissances du vernaculaire :

« À toutes, non parce que, n'étant pas né ici, je leur donne tout ce que j'ai appris, mais c'est presque comme si j'apprenais avec eux. Lorsque j'apprenais [sic] de nouvelles choses, je partage ça avec les étudiants. » (ID29)

Il est évidemment impossible de généraliser ce dernier propos aux enseignants d'origine étrangère, mais il porte à réfléchir sur les possibles liens existant entre origine ethnique et langue maternelle d'une part, et connaissance du vernaculaire et aisance à l'enseigner d'autre part, ce que la taille et l'homogénéité de notre échantillon ne nous ont pas permis de vérifier.

Aux vues de ces résultats, il semble que les participants se sentent outillés pour l'enseignement du vernaculaire, mais expriment tout de même le besoin ou le désir de plus de formation ou de propositions de méthodes et d'activités d'enseignement. Il se pourrait donc qu'ils sentent qu'ils possèdent le minimum requis tout en désirant approfondir leurs connaissances de la CO et du vernaculaire de façon plus fine, ce que davantage de formations permettraient de parfaire. À ce sujet, certains propos des participants, tels que « oui, parce que j'ai fait mon bac en langues secondes » ou « est-ce que c'est nécessaire de savoir expliquer toutes les petites particularités ? », laissent penser que les enseignants n'ont pas la formation suffisante pour apprécier dans leur ensemble, d'une part toutes les dimensions et la complexité du vernaculaire, d'autre par tout l'enjeu qu'il recouvre pour les apprenants de francisation. Autrement dit, la formation générale que les enseignants disent posséder tout en demandant davantage de formation, notamment sur le vernaculaire, invite à penser qu'ils ne maîtrisent pas toute la diversité et les subtilités spécifiques au vernaculaire. Notons également qu'à la figure 4.4, les participants ont démontré qu'ils désiraient obtenir non seulement davantage de formation, mais également de méthodes et d'activités d'enseignement du vernaculaire. Les limites

exprimées pour l'enseignement du vernaculaire devraient permettre d'éclairer en partie cette question. C'est ce que nous examinons maintenant.

4.1.2 Limites perçues pour l'enseignement du vernaculaire

Nous avons demandé aux participants d'indiquer les limites auxquelles ils étaient confrontés pour l'enseignement de la CO dans le but d'éclairer celles attribuables à l'enseignement du vernaculaire. Parmi les limites rapportées (Figure 4.6), deux se démarquent particulièrement, soit le manque de temps, qui constitue la principale limite pour 30 % des participants, et l'insuffisance de matériel ou de ressources pédagogiques appropriés, pour 25 %. À l'inverse, près du quart des répondants ont rapporté ne rencontrer aucune limite. Finalement, un nombre minoritaire, mais non négligeable, de répondants ont mentionné comme principale limite le fait que le programme privilégie d'autres compétences langagières et, dans une moindre mesure encore, le manque de formation ou de connaissances. Ce dernier résultat semble corroborer les croyances des participants selon lesquelles ils se sentent suffisamment outillés pour enseigner le vernaculaire (voir partie *Formation et connaissances pour l'enseignement du vernaculaire*). Différents résultats quantitatifs et qualitatifs viennent éclairer et approfondir les principales limites exprimées, en voici quelques-uns.

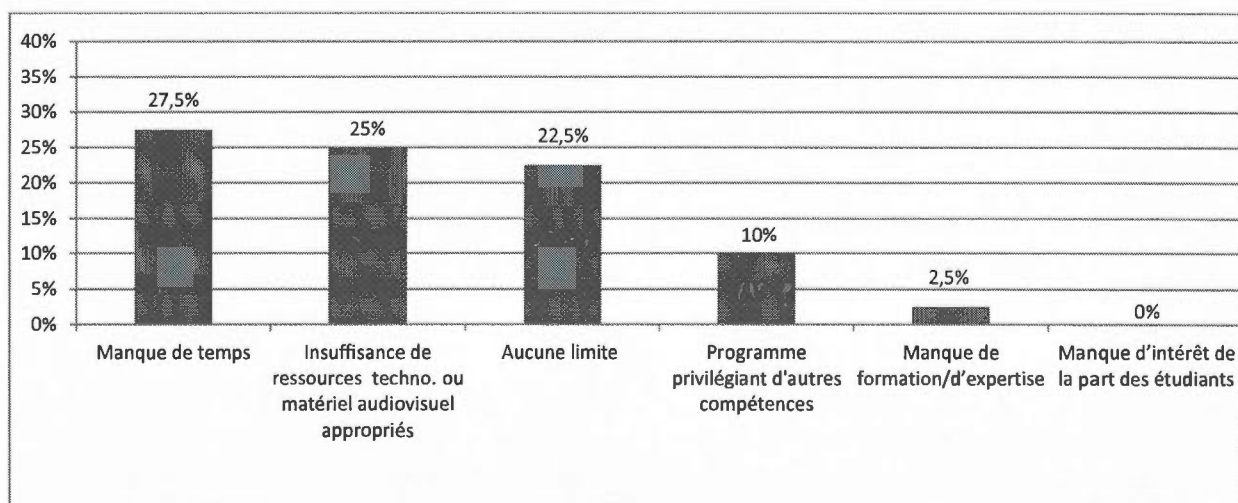


Figure 4.6 Limites rencontrées par les participants pour l'enseignement de la CO en salle de classe.

Manque de temps

En ce qui concerne la limite de temps, des propos obtenus en entrevue et au questionnaire viennent consolider les résultats de la figure 4.6. En effet, certains d'entre eux sont plutôt révélateurs à ce sujet, notamment en ce qui concerne la lourdeur du programme et le temps de préparation des activités d'écoute :

« La phonétique comparative du québécois populaire et du français normatif devrait occuper une place plus grande, mais le contenu du programme est trop chargé pour que cela puisse être possible. » (ID34)

« Idéalement, j'aimerais que les quatre savoirs soient assez présents dans la classe pendant la semaine, mais malheureusement, c'est la compréhension orale qui est peut-être la moins facile à placer pour toutes sortes de raisons. Par exemple, si l'ordinateur fonctionne, si on veut écouter des CD, le contenu lexical et ce qui est disponible comme matériel... Alors c'est souvent ce qui est l'enfant pauvre de la classe. » (ID30)

« Parfois, les activités de communication orale nécessitent beaucoup de temps de préparation. » (ID5)

Pour faire face au manque de temps, plusieurs participants semblent déléguer une partie de l'enseignement de la CO au moniteur de langue. En effet, il semble que les activités d'écoute soient partiellement imparties aux moniteurs, en classe ou aux laboratoires d'informatique, ce qu'appuient les propos suivants :

« Le curriculum [...] est très chargé, très chargé. Je vous dis chargé, c'est plus lourd que la valise peut en porter, très chargé. Donc, j'aimerais faire beaucoup plus de CO que je n'en fais pour une raison évidente : c'est que je dois déléguer parce que j'ai pas le temps. » (ID3)

À propos des méthodes d'enseignement employées, un enseignant a noté en réponse ouverte au questionnaire :

« Le moniteur ou la monitrice a pour mission de faire mettre en pratique ce qui est vu en classe. » (ID34)

Toujours dans le questionnaire, un autre enseignant, ayant déclaré ne rencontrer aucune limite pour l'enseignement de la compréhension orale, a précisé :

« Les étudiants ont des heures de travail avec les monitrices au laboratoire. Ils y font beaucoup d'activités de compréhension orale. » (ID37)

De même, le rôle du moniteur de langue semble particulièrement précieux pour certains enseignants étrangers qui maîtriseraient moins le vernaculaire, comme le démontre ce propos recueilli en entrevue à propos de la section « Le français parlé au Québec » du matériel pédagogique *Québec Atout* :

« Cette partie-là est beaucoup plus utilisée par les moniteurs et monitrices. Ma monitrice ou mon moniteur est d'ici et il est sans doute plus capable que moi de donner... En plus ça rentre dans les activités beaucoup plus d'interaction orale. » (ID29)

De manière générale, il apparaît au regard de ces résultats que plusieurs participants rapportent manquer de temps pour l'enseignement de la CO. À cet égard, la place qu'occupe le moniteur de langue dans les classes de francisation et le rôle qu'il y joue semble participer à la résolution de ce problème. En effet, comme plusieurs participants semblent attribuer à ce dernier une partie relativement importante des activités d'écoute, il est possible de penser que ces enseignants prennent sous leur responsabilité la partie théorique de l'enseignement du français, alors qu'une partie de la pratique – notamment les activités de CO, et donc l'exposition au vernaculaire – serait réservée davantage aux moniteurs. Des exigences n'étant pas imposées de la part du MICC pour l'embauche des moniteurs, ces derniers sont susceptibles d'être moins formés que les enseignants. Par conséquent, il est possible de se demander si les conditions sont mises en place pour une réelle exposition et sensibilisation au vernaculaire dans les classes de francisation.

Insuffisance de matériel approprié

En ce qui a trait aux ressources technologiques et au matériel audiovisuel disponibles, plusieurs propos recueillis en entrevue et aux réponses ouvertes du questionnaire font état de la vétusté du matériel pédagogique existant et des thèmes qui y sont abordés, par exemple :

« Je vais plutôt essayer de trouver ce que je veux que prendre des méthodes. De temps en temps je vais aller voir, mais je trouve que ça devient très rapidement désuet, malheureusement, le matériel audio. J'en ai vu des années 1980-1990, pis ça marche plus! : les prix ont changé; les timbres aujourd'hui, c'est plus important... ça vieillit vite. » (ID5)

« Le matériel du MICC a été produit dans les années 1990. Une mise à jour serait requise. » (ID27)

« J'ai tellement hâte qu'on sorte une fois pour toutes de l'époque des dinosaures : enseignement avec tableau noir et craie, "késottes" vidéo et audio, etc. Il y a tant de travail à faire au niveau de l'élaboration de nouveau matériel! Que dire de l'accessibilité à une banque riche de documents à l'ère du numérique! » (ID13)

« Je trouve la compréhension orale excessivement importante et j'aimerais beaucoup qu'on ait accès à du matériel approprié récent. » (ID26)

À la vétusté du matériel, d'autres participants ajoutent l'insuffisance de matériel québécois, se plaignant de ne trouver sur le marché que du matériel pédagogique élaboré en France, matériel qu'il est nécessaire d'adapter pour répondre aux besoins de la clientèle adulte immigrante au Québec :

« J'aimerais du matériel fait ici parce que j'en ai un peu marre. J'achète beaucoup de trucs français, mais ici, il y a peu de choses, c'est ça le malheur en fait. [...] Aujourd'hui, ils font beaucoup plus de choses intéressantes en France, mais c'est le contexte culturel, c'est la prononciation qui nous barrent un peu, faut toujours remettre en contexte. » (ID30)

« Je pense qu'il est un peu insuffisant, il ne couvre pas tout. Je pense qu'on doit le renouveler. Par exemple, je ferais des enregistrements de la vie réelle ici [...]. » (ID29)

« En dehors de *Tu viens d'où?*, *Attention* et *Québec Atout*, nous avons peu de matériel québécois en compréhension de l'oral. » (ID32)

Ces résultats mitigés à l'égard du matériel audiovisuel disponible sont confirmés par le degré de satisfaction des participants à l'égard du même matériel dont les résultats sont eux-mêmes très partagés. En effet, la figure 4.7 montre que, bien que la moitié des participants s'en disent satisfaits, une part tout aussi importante exprime son insatisfaction.

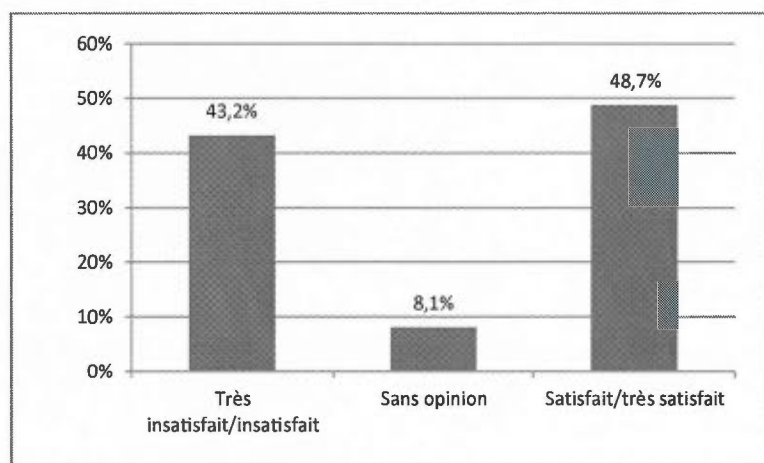


Figure 4.7 Degré de satisfaction des participants à l'égard du matériel pédagogique audiovisuel disponible.

Le désir des participants d'obtenir plus de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement du vernaculaire (figure 4.5) et les propos recueillis au sujet de l'insuffisance de matériel audiovisuel (québécois) récent démontrent un besoin de renouvellement du matériel, et portent à croire à un désir des enseignants d'exploiter dans leurs cours du matériel audiovisuel susceptible de contenir de l'oral

authentique, local et actuel. Par ailleurs, il est possible de postuler que les participants ne retrouvent pas dans le matériel disponible, des documents exposant et sensibilisant au vernaculaire, ce qui expliquerait en partie leur désir d'obtenir plus de formation, de méthodes ou d'activités pédagogiques entourant le vernaculaire.

Aucune limite

Malgré les limites de temps et de ressources matérielles exprimées, un nombre non négligeable de participants (près de 25 %) affirment ne rencontrer aucune limite pour l'enseignement de la CO (figure 4.5). Les résultats issus du questionnaire à la question « Dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) du matériel pédagogique audiovisuel disponible dans votre établissement d'enseignement? » (figure 4.7) viennent en partie confirmer l'importance de ce résultat. En effet, bien que près de 45 % des répondants aient exprimé leur insatisfaction à l'égard du matériel disponible, un nombre tout aussi important de répondants (près de 50 %), s'en sont dits plutôt satisfaits ou très satisfaits.

Cette satisfaction peut en partie s'expliquer par les critères de sélection du matériel audiovisuel évoqués par nos participants dans le questionnaire (figure 4.8). En effet, près de 60 % des participants considèrent la disponibilité du matériel audio ou vidéo comme critère numéro un de sélection, alors que les résultats chutent de façon importante lorsqu'il est question de choisir des documents en fonction des registres de langues (un peu plus de 15 %), de la variété géographique de français qu'ils contiennent (moins de 10 %), ou de l'imposition du matériel (moins de 5 %). Mentionnons que les réponses en lien avec d'autres critères de sélection (valeur « autres » de la figure 4.8) ont trait principalement aux intérêts des étudiants et au sujet traité dans le document.

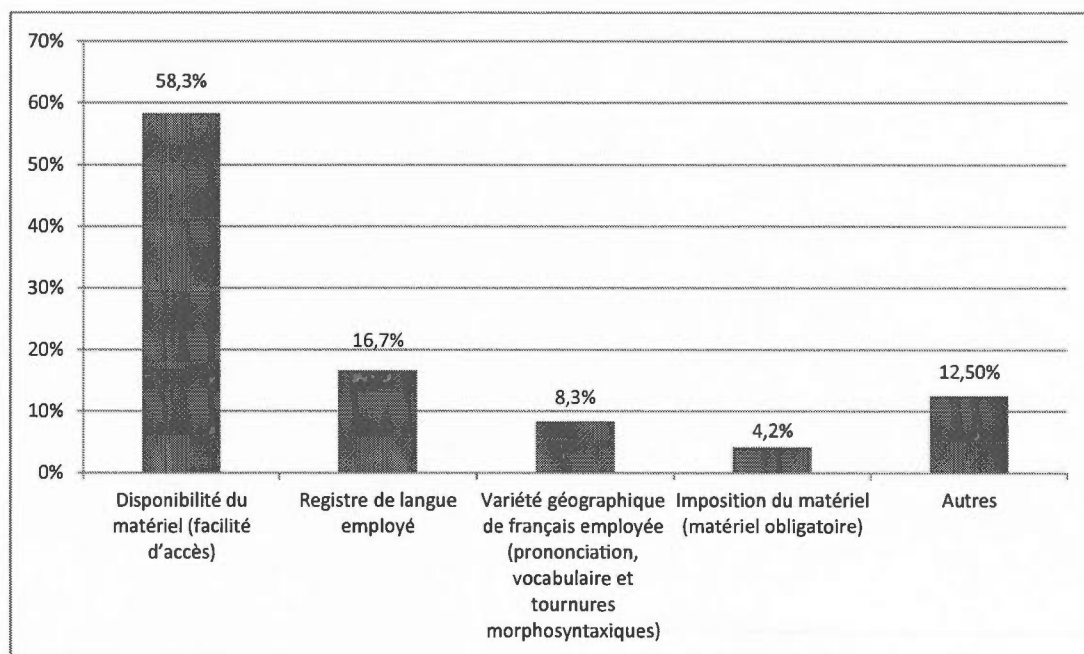


Figure 4.8 Critères de sélection du matériel audiovisuel authentique exploité en classe par les participants.

Ces résultats invitent à penser que le manque de temps pour la recherche de documents audiovisuels authentiques ou pour la préparation d'activités d'écoute à partir de ces documents (figure 4.6) est susceptible de pousser les enseignants à utiliser le matériel le plus facilement accessible et « clé en main », que ce dernier leur convienne ou non. Ils démontrent également le peu d'importance qui est accordée par les participants à la sélection de documents en fonction de la place qu'y occupe le vernaculaire.

Au regard des résultats de cette partie, les croyances de nos participants ne semblent pas démontrer une vision claire, fine et homogène du vernaculaire. De plus, elles font état d'un désir de formation sur le vernaculaire, d'un besoin de renouvellement du matériel pédagogique jugé désuet et représentant peu le français oral québécois. Étant donné que les enseignants s'appuient en grande partie sur leurs croyances pour agir en situation et justifier leurs actions (*voir* section 2.3 du cadre théorique), il importe de regarder de quelle manière ces croyances se manifestent dans les pratiques déclarées de nos participants, ce qui fait l'objet de la partie suivante.

4.2 Pratiques déclarées à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO

Pour éclairer les croyances de nos participants et répondre à notre deuxième objectif, nous présentons trois séries de résultats quantitatifs et qualitatifs regroupés sous les thèmes suivants : la fréquence d'enseignement de la CO, les documents utilisés et les méthodes d'enseignement employées. Des pistes d'interprétation sont proposées pour chaque thème abordé.

4.2.1 Fréquence d'enseignement de la CO

Dans le but de connaître la place accordée au vernaculaire dans l'enseignement de la CO de nos participants, nous leur avons d'abord demandé le nombre d'heures par semaine qu'ils consacraient en moyenne à l'enseignement de cette dernière. À la lecture de la figure 4.9, la valeur « 5 heures et plus » se démarque particulièrement avec plus de 40 % de taux de réponse. Par ailleurs, en cumulant les réponses obtenues aux deux valeurs les plus élevées, nous remarquons que près de 65 % des répondants déclarent y consacrer au moins trois heures chaque semaine. Enfin, la valeur « Moins d'une heure/semaine » est de loin la moins populaire avec moins de 3 % de réponses²³.

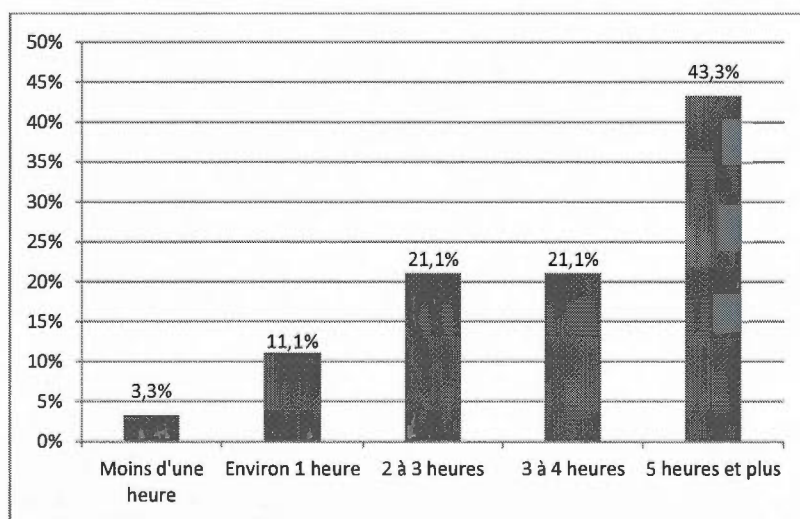


Figure 4.9 Temps par semaine consacré par les participants à l'enseignement de la CO.

²³ Ces résultats sont à priori attribuables à une exposition et une sensibilisation au vernaculaire dans le cadre d'activités de CO avec exploitation de documents audiovisuels, dans la mesure où seulement deux candidats ont déclaré considérer leur voix comme outil d'enseignement de la CO.

Les résultats obtenus démontrent que l'enseignement de la CO occupe une place relativement importante dans l'horaire de la majorité des répondants, quel que soit leur niveau d'enseignement, ce qui laisse croire que les enseignants ont plusieurs occasions d'exposer et de sensibiliser leurs étudiants au vernaculaire. Cependant, cette fréquence élevée est atténuée par les limites auxquelles nombre de participants déclarent devoir faire face, comme nous l'avons vu à la figure 4.6. Par exemple, elle semble entrer en contradiction avec le manque de temps pour l'enseignement de la CO, exprimé par plusieurs participants. Deux pistes d'interprétation peuvent être dégagées de cette contradiction apparente : la première postule que les participants auraient tendance à surestimer, sur papier, le temps qu'ils consacrent réellement à l'enseignement de la CO en salle de classe. La deuxième piste d'explication pourrait provenir de la place qu'occupe le moniteur de langue dans les classes de francisation (*voir* section 4.1.2), car en raison de l'importance que leur accordent les participants, il est possible de penser que ces derniers incluent le travail du moniteur dans le temps qu'ils disent consacrer à l'enseignement de la CO.

Afin de préciser les types de documents audiovisuels utilisés, nous pouvons maintenant nous pencher sur leur nature et leur provenance, sur la place qu'occupent les documents authentiques et leur fréquence d'utilisation, puis sur les méthodes d'enseignement utilisées.

4.2.2 Documents exploités pour l'enseignement du vernaculaire

Nous avons demandé à nos participants quel matériel audiovisuel ils employaient le plus fréquemment pour l'enseignement de la CO selon leur niveau d'enseignement. La figure 4.10 montre que plus de 85 % des enseignants du niveau 1 (N1), 75 % des enseignants du niveau 2 (N2) et près de 55 % de ceux du niveau 3 (N3) déclarent employer principalement le matériel pédagogique produit par le MICC. En ce qui a trait aux documents authentiques, un peu plus de 5 % des enseignants de N1, aucun enseignant du N2 et près de 40 % des enseignants du N3 déclarent employer principalement ce matériel dans leurs activités d'écoute. Finalement, le matériel pédagogique européen et le matériel pédagogique québécois autre que celui du MICC sont peu sélectionnés par les enseignants de tous les niveaux, soit entre 0 % et 15 % chacun.

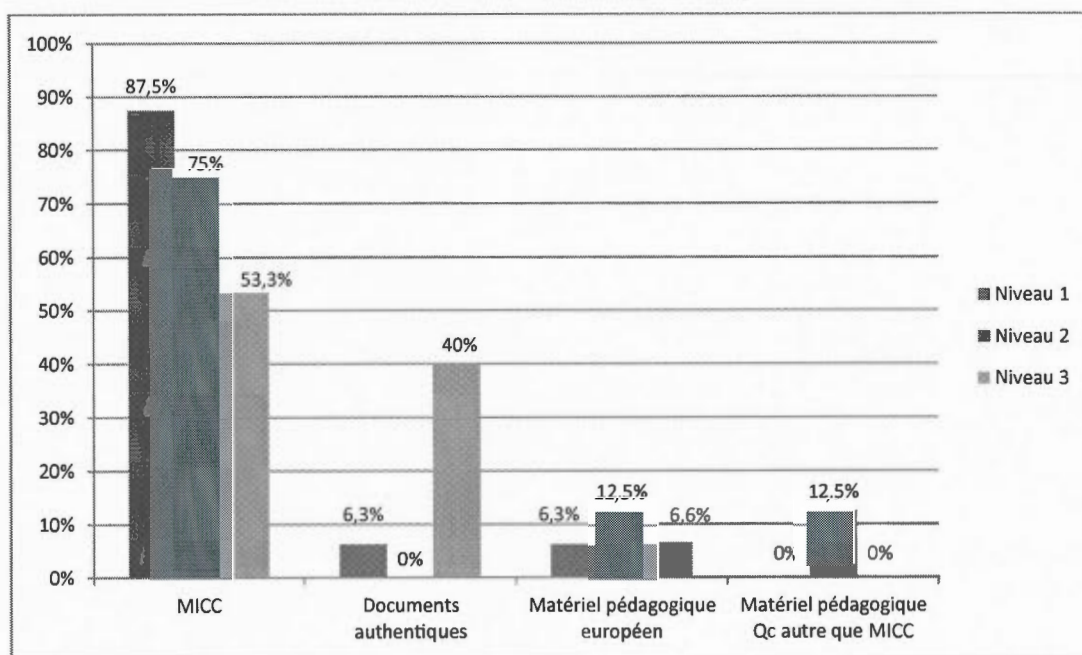


Figure 4.10 Matériel audiovisuel le plus employé par les participants pour l'enseignement de la CO.

Ainsi, le matériel pédagogique audiovisuel du MICC semble constituer de loin le matériel le plus utilisé pour l'enseignement de la CO par les enseignants de tous les niveaux, bien que l'écart soit très peu marqué au N3 entre ce matériel et les documents authentiques. Sa grande popularité peut s'expliquer en partie par le format clé en main des activités d'écoute qu'il propose, étant donné le manque de temps exprimé plus tôt par plusieurs participants (voir figure 4.6). Par ailleurs, il est

possible de penser qu'aux niveaux débutants, les enseignants trouvent difficilement du matériel oral spontané qui soit adapté au niveau de compétence de leurs étudiants, ce qui expliquerait la popularité encore plus grande du matériel du MICC aux N1 et N2.

Par ailleurs, cette popularité peut en partie être appréhendée en lien avec sa grande disponibilité évoquée plus tôt (voir figure 4.8), étant donné que le Ministère distribue gratuitement le matériel à tous ses mandataires. Enfin, le fait que le matériel du MICC contienne peu d'extraits audio représentatifs de l'oral spontané (vernaculaire) invite à penser que ce dernier est très peu pris en compte par les enseignants des N1 et N2 lors de leurs activités d'écoute. À partir de ces données, il est possible de postuler que les enseignants du N3 exposent plus fréquemment leurs étudiants au vernaculaire à partir de l'exploitation de documents audiovisuels que leurs pairs des niveaux inférieurs, ce qui rejoint leur conception de l'enseignement du vernaculaire devant prendre place de façon progressive dans les cours de francisation (voir section *Place du vernaculaire aux niveaux débutants*).

Provenance des documents audiovisuels et types de documents authentiques exploités

Nous avons également demandé à nos participants la provenance du matériel audiovisuel et le type de documents authentiques qu'ils exploitaient pour connaître la place que le vernaculaire était susceptible d'occuper dans leurs cours. Comme en fait état la figure 4.11, 85 % des participants ont répondu employer du matériel authentique québécois et plus de 60 %, du matériel en provenance de France ou d'autres pays de la francophonie.

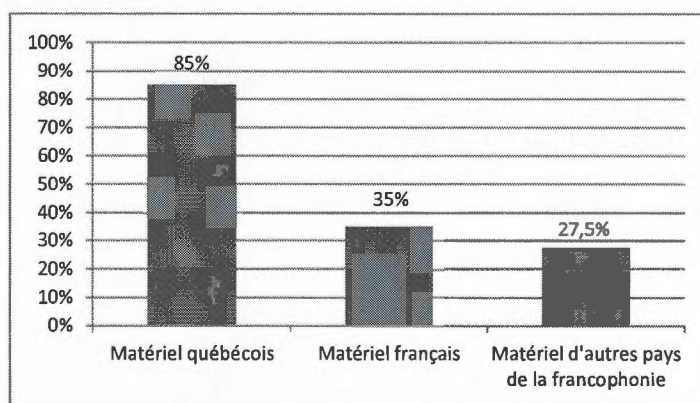


Figure 4.11 Provenance du matériel audiovisuel exploité par les participants en salle de classe.

Les choix de réponse n'étant pas mutuellement exclusifs, les participants pouvaient sélectionner plus d'une valeur. Nous constatons tout de même que l'utilisation de matériel québécois, source possible de

vernaculaire, est largement répandue, mais ce résultat n'est pas surprenant, vu la grande popularité du matériel audiovisuel ministériel notée à la figure 4.10.

En ce qui a trait aux types de documents authentiques que les participants déclarent exploiter le plus souvent en salle de classe, la figure 4.12 fait état de trois valeurs se démarquant particulièrement du lot : la chanson, valeur sélectionnée comme type de document authentique le plus exploité (plus de 40 %), suivi des bulletins d'information en deuxième place avec plus de 20 %, et des documentaires et reportages en troisième position avec près de 15 %. Dans une moindre mesure, les émissions d'affaires publiques, les émissions de variétés et les films n'ont récolté que très peu de voix, alors que les téléromans n'ont été sélectionnés par aucun répondant.

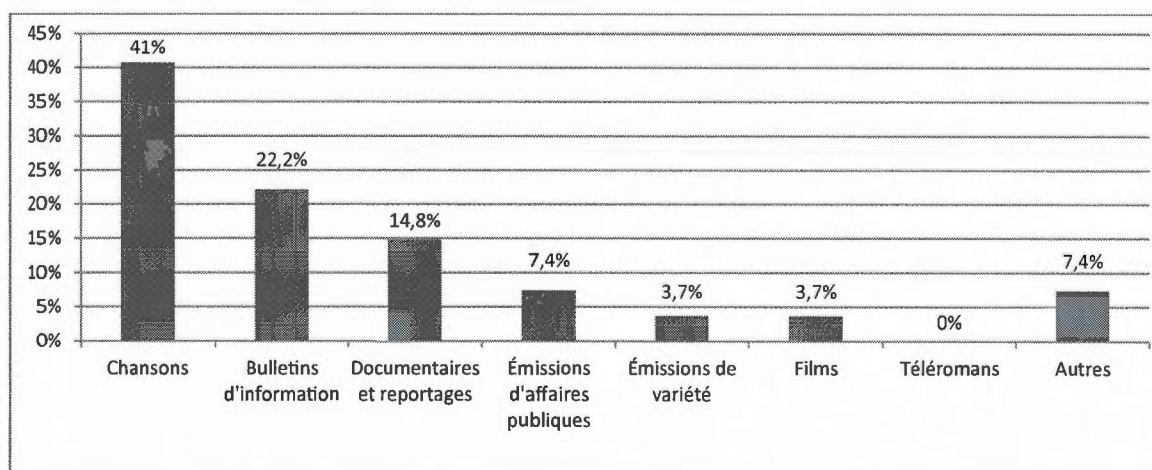


Figure 4.12 Types de documents audiovisuels authentiques exploités en classe par les participants pour l'enseignement de la CO.

Au sujet de la place du vernaculaire dans les documents authentiques sélectionnés par les participants, bien que la majorité d'entre eux soient produits au Québec (voir figure 4.11) et que tous soient susceptibles contenir du vernaculaire, les choix les moins populaires (émissions de variété, films, téléromans) sont a priori les plus à même de présenter des situations de communications naturelles, et des conversations spontanées et familières (voir chapitre II). À l'inverse, les documents les plus populaires auprès de nos participants peuvent accueillir une grande diversité en termes de registre de langue. La place du vernaculaire y est donc incertaine. Par exemple, la chanson n'est pas garante de langue vernaculaire, car bien que de grands interprètes québécois s'expriment effectivement dans un oral spontané, plusieurs utilisent une langue soutenue. En ce qui concerne les bulletins d'information, le présentateur de nouvelles s'exprime pour sa part dans un écrit oralisé par la lecture d'un téléjouffleur. Ainsi, il est possible de douter de la place faite au vernaculaire dans les documents

exploités par les enseignants. La fréquence d'utilisation de documents audiovisuels contenant certaines ou plusieurs formes vernaculaires peut nous renseigner davantage sur les pratiques déclarées des participants à l'égard de l'enseignement du vernaculaire en CO. En voici les résultats.

Place du vernaculaire dans les documents exploités

Pour clore cette série de résultats portant sur le matériel exploité en salle de classe, nous avons demandé aux participants de nous indiquer à quelle fréquence ils avaient l'habitude d'exploiter du matériel audiovisuel contenant certaines formes vernaculaires morphologiques, phonétiques, syntaxiques et lexicales que nous leur présentions dans le questionnaire (voir appendice A, question 11). Comme on peut le constater à la figure 4.13, la valeur « souvent » a été sélectionnée par 20 % des enseignants du N1, par près de 50 % de ceux du N2 et par plus de 60 % de ceux du N3. Dans le même ordre d'idée, la valeur « jamais », qui occupe une place considérable au N1 avec plus de 30 %, est plutôt marginale aux N2 et N3 avec moins de 10 % chacun. Cependant, la popularité de la valeur « à l'occasion » est également non négligeable, et ce, à tous les niveaux bien qu'elle tende à diminuer de façon inversement proportionnelle au niveau d'enseignement (N1 : 47 %, N2 : 45 %, N3 : 32 %). Les statistiques inférentielles effectuées sur ces données démontrent une augmentation significative de la fréquence d'exploitation de matériel audiovisuel contenant des formes vernaculaires en fonction de l'augmentation du niveau d'enseignement (N1 et N2 : $p < 0.0001$, N1 et N3 : $p < 0.0001$, N2 et N3 : $p = 0.0020$).

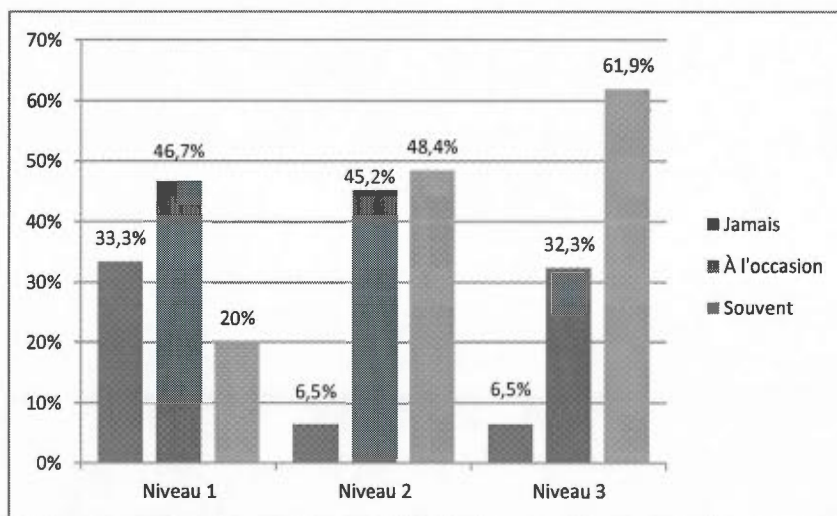


Figure 4.13 Fréquence d'exploitation de documents audiovisuels authentiques contenant certaines des formes vernaculaires présentées.

À la lecture de ces résultats, on remarque que, plus le niveau d'enseignement augmente, plus les participants ont tendance à exposer leurs étudiants au vernaculaire par l'entremise des documents authentiques; par conséquent, le vernaculaire occuperait une place significative dans les activités d'écoute principalement à partir du N3, ce qui recoupe les résultats illustrés précédemment se rapportant à la place du vernaculaire aux niveaux débutants (figure 4.2). Ainsi, de manière générale, plus le niveau d'enseignement augmente, plus le vernaculaire est susceptible d'occuper une place importante dans les activités d'écoute des cours de nos participants. Néanmoins, les critères de sélection de matériel audiovisuel (figure 4.8), le choix des documents en général (figure 4.10) ainsi que le type de documents authentiques exploités (figure 4.12) portent à croire que l'enseignement du vernaculaire occupe malgré tout une place secondaire dans leur enseignement de la CO.

Enfin, un dernier lot de résultats concernant le matériel employé pour l'enseignement du vernaculaire vient corroborer les constats sur la place secondaire que semble occuper le vernaculaire dans les cours de nos participants. Ces résultats ont trait précisément au document écrit « Le français parlé au Québec », disponible à la fin des versions récentes du matériel pédagogique *Québec Atout*, qui semble relativement impopulaire auprès de nos répondants. En effet, malgré la grande disponibilité du matériel et les exercices clés en main qu'il propose, cinq participants sur six ont déclaré en entrevue ne pas exploiter cette section, notamment par manque de temps. Certains propos recueillis en entrevue en font état :

« Il y a une section à la fin où on étudie le français parlé au Québec : *chu, moé, toé, icitte, tu veux-tu?* Des choses comme ça. Tu sais, je veux le faire, sauf que je manque toujours de temps. » (ID11)

« C'est très bien, mais j'aimerais qu'il y ait un petit document audio [...] j'aimerais vraiment l'avoir en CD pour entendre des petits bouts comme ça et de pouvoir le discriminer. J'aimerais vraiment ça qu'il y ait quelque chose parce que le voir à l'écrit, l'expliquer... j'ai pas toujours le matériel authentique qui fait bien comprendre ce qu'on veut dire. » (ID30)

« Non, j'aborde cette question, mais je préfère l'aborder autrement. » (ID5)

Ainsi, les participants semblent peu exposer leurs étudiants au vernaculaire dans les cours de francisation ni par le biais du matériel audiovisuel ni par celui du matériel écrit du MICC, notamment aux niveaux débutants. Néanmoins, nous avons vu que, pour tenir compte du vernaculaire, l'enseignant de langue seconde devait non seulement exposer ses apprenants au vernaculaire, mais également l'y sensibiliser (section 2.4.1). Ainsi, pour mieux répondre à l'objectif de recherche portant sur les

pratiques déclarées de nos participants, nous présentons dans la section suivante les méthodes d'enseignement de ces derniers à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO.

4.2.3 Pratiques d'enseignement du vernaculaire

La figure 4.14 expose la pratique d'enseignement que les répondants disent employer le plus lors des activités d'écoute (voir appendice A, item 13). Ainsi, parmi les trois choix que pouvaient sélectionner les enseignants, il apparaît que les exercices de CO (choix multiples, résumé, etc.), sélectionnés par plus de 60 % des participants comme premier choix, constituent de loin la pratique la plus souvent employée. Loin derrière en deuxième position, un peu plus du quart des répondants ont choisi les exercices de production orale comme principale pratique d'enseignement. Enfin, la troisième pratique que les participants disent employer le plus souvent dans le cadre d'activités d'écoute, avec à peine plus de 10 %, constitue le fait d'attirer l'attention des étudiants sur des formes vernaculaires contenues dans le document exploité. Mentionnons finalement que la comparaison de l'oral et de l'écrit à l'aide d'une transcription du document audiovisuel, l'explication des origines des formes vernaculaires et les recommandations sur l'usage des formes vernaculaires n'ont été sélectionnés par aucun participant comme principale pratique d'enseignement de la CO.

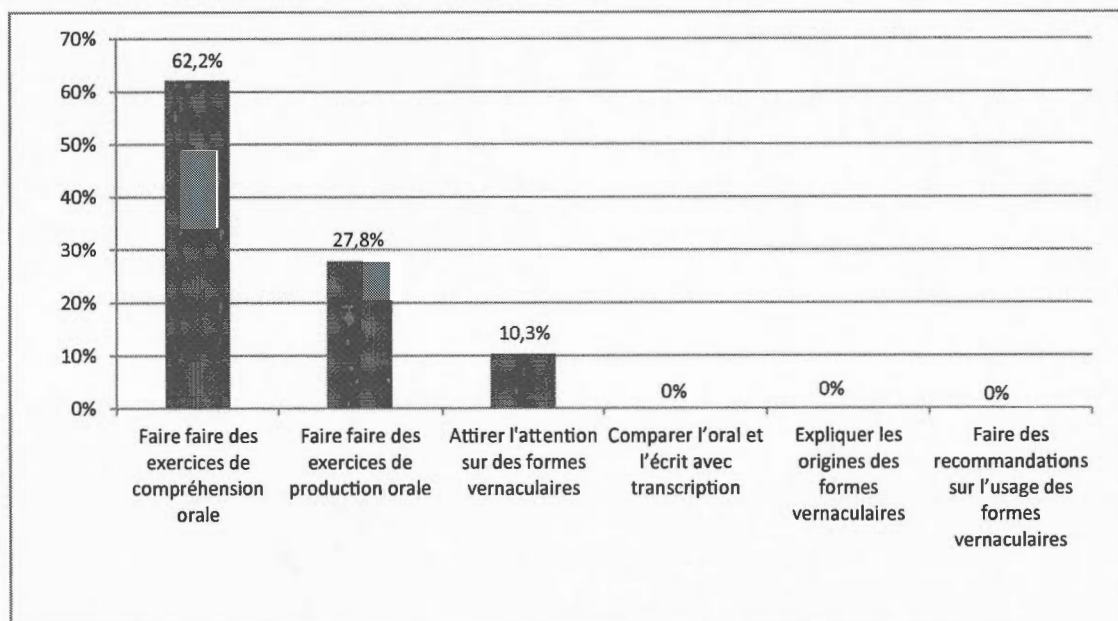


Figure 4.14 Pratiques d'enseignement les plus fréquemment employées par les participants à partir de l'exploitation de documents audiovisuels.

Lorsque se pose la question des méthodes d'enseignement du vernaculaire, se pose également le choix des différents aspects du vernaculaire auxquels sensibiliser les apprenants. À cet effet, des propos obtenus en entrevues à la question « Sur quels critères choisissez-vous les formes plus familières que vous enseignez en classe? » viennent préciser et enrichir les résultats obtenus pour la valeur « Attirer l'attention sur des formes vernaculaires ». Ainsi, certains soulignent qu'ils ont l'habitude de mentionner les formes et tournures vernaculaires que les étudiants ont le plus de chances d'entendre à l'extérieur de la salle de classe :

« C'est pas au niveau du *important ou pas* dans ma tête, c'est pas une question de priorité, c'est *Attention, vous pouvez entendre ça.* » (ID6)

« En CO, on prend ce qui se dit dans la rue, et on va essayer de trouver les différents moyens de le dire selon le niveau de langue. » (ID29)

D'autres vont un peu plus loin en mentionnant explicitement la fréquence d'usage des formes vernaculaires comme critère de sélection et nuancent davantage en ce qui concerne la situation de communication ou les différents registres :

« C'est la fréquence qui fait que je choisis d'enseigner des formes. Moi, j'établis avec mes étudiants, même débutants à partir de la, peut-être, 3-4^e semaine, les trois niveaux de langue de base qui sont *soutenu, standard* et *familier*. Je fais ça simple, mais quand je suis avec des groupes avancés, ça va plus loin avec *littéraire, populaire*, etc. Puis je leur explique que c'est pas une question de région, qu'il y en a en France aussi du *familier*, qu'il y a du *soutenu* au Québec. Je leur fais le tableau, je prends beaucoup de temps pour expliquer ça. » (ID5)

« Je leur présente pis "à vous de choisir, c'est moins utilisé, ça c'est plus utilisé pis il y a une langue plus soutenue dans certaines occasions : en entrevue d'emploi vous direz peut-être pas ça pis alors qu'avec les copains au travail, vous pouvez dire ça". Leur présenter les contextes, c'est ça l'important » (ID30)

« On doit spécifier les contextes d'utilisation de certaines expressions tout en spécifiant que tous les locuteurs utilisent tous les registres, mais dans différents contextes. » (ID35)

Enfin, certains enseignants disent effectuer ces interventions selon les besoins du moment ou à la demande des étudiants, sans systématiser cette sensibilisation lors de l'exploitation de documents sonores ou visuels ou sans l'associer aux activités d'écoute. Une enseignante précise à cet effet :

« C'est quelque chose qu'ils apprennent au fur et à mesure. C'est pas une priorité dans mon enseignement. C'est quelque chose que j'intègre, mais j'arriverai pas en classe en me disant :

«Aujourd'hui, il faut absolument que j'intègre ça». [...] Il faut que les choses viennent naturellement pis c'est plus facile d'intégrer ça dans ton enseignement et dans l'apprentissage aussi. » (ID6)

« Je prends beaucoup de choses qui se passent dans la classe, je vais partir d'eux-autres, je vais pas partir d'un livre, ben à part *Québec Atout* [...] Alors là, ils s'en sont rappelés de ça, « un air de bœuf », parce que j'ai pris quelque chose qui se passait réellement dans la classe. » (ID11)

« Je donne moi-même les exemples quand j'enseigne du québécois. » (ID20)

« Je vais leur dire “ Attention, vous pouvez entendre *a* pour le *elle* le *i* pour le *il*, la forme négative à l'oral ” ... parce qu'ils vont me le dire, très souvent ils vont me dire “ Professeure, on entend ça, qu'est-ce que ça veut dire? ” Alors donc, je vais aussi avec ce qui se passe [...] Tu sais, *du linge* par exemple, ça vient en contexte, quand on parle des vêtements. » (ID3)

Au vu des différents résultats de cette section 4.2 (notamment 4.2.2 *Documents exploités pour l'enseignement du vernaculaire* et 4.2.3 *Pratiques d'enseignement du vernaculaire*), très peu de participants semblent associer l'exploitation de documents audiovisuels à la sensibilisation au vernaculaire. En effet, il semble y avoir peu d'intervention explicite de l'enseignant liée au vernaculaire, car les quatre choix de réponses sur six comportant une intervention (*attirer l'attention sur les formes vernaculaires, comparer l'oral et l'écrit avec la transcription, expliquer les origines des formes vernaculaires, faire des recommandations sur l'usage des formes vernaculaires*) n'ont à peu près pas été sélectionnés. Le fait d'avoir choisi d'offrir aux participants la possibilité de sélectionner, dans l'ordre, les trois pratiques d'enseignement les plus souvent employées à partir de documents audiovisuels a l'avantage de permettre de dégager une tendance majoritaire. Cependant, la popularité des premier et deuxième choix (*Faire faire des exercices de compréhension orale (choix multiples, résumé, etc.)* et *Faire faire des exercices de production orale (dialogue, jeu de rôle, etc.)*) semble évidente étant donné qu'il est possible de postuler qu'une majorité d'enseignants sera portée à traiter le document sonore de façon globale, à l'aide d'exercices et d'activités, avant d'attirer l'attention des apprenants sur certaines formes vernaculaires. À cet égard, le questionnaire pourrait être bonifié s'il est réexploité dans des études futures en proposant aux participants de choisir parmi tous les choix qui s'appliquent.

Les propos recueillis en entrevues et les réponses ouvertes au questionnaire nous permettent de mieux comprendre les résultats de la figure 4.143. En effet, les participants semblent bien sensibiliser explicitement leurs étudiants aux particularités du vernaculaire, mais ils le font à l'extérieur du cadre d'activités structurées ayant recours à des documents audiovisuels ou du matériel écrit comportant du vernaculaire. Ainsi, il est possible de croire que le vernaculaire occupe une certaine place dans les classes de francisation de nos participants, mais que ces derniers mentionnent et expliquent les formes

et tournures de manière sporadique, selon les sujets abordés en classe ou dans le matériel, ou à la demande des étudiants.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous proposons une interprétation des résultats présentés au chapitre précédent en nous appuyant sur les contenus de la problématique et du cadre théorique. Plus précisément, nous faisons dialoguer les résultats obtenus avec les constats et recommandations des auteurs du domaine, notamment ceux cités dans le cadre théorique, dans le but de répondre à nos objectifs de recherche concernant les croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO. Ainsi, pour chaque objectif, nous proposons les résultats les plus saillants et en dégageons des tendances générales, puis nous positionnons ces résultats par rapport à ceux obtenus par les auteurs du domaine consultés dans le cadre de cette étude.

5.1 Croyances des enseignants à l'égard du vernaculaire et de son enseignement

Pour rappel, notre premier objectif visait à mieux comprendre les croyances d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO. Pour répondre à cet objectif, nous avons questionné des enseignants de la francisation de différents établissements d'enseignement montréalais à ce sujet et présenté les résultats obtenus au chapitre précédent (Chapitre IV). Nous en proposons ci-dessous un résumé, en lien avec les auteurs du domaine.

5.1.1 Nature et enseignement du vernaculaire : consensus et disparité

À la lumière des résultats obtenus, il semble se dégager un consensus au sujet de ce qui caractérise le vernaculaire, sans toutefois qu'il se dégage une vision claire du contenu vernaculaire à enseigner (voir section *Place du vernaculaire aux niveaux débutants*). En effet, les participants s'entendent généralement pour dire que la prononciation constitue l'élément langagier distinguant le plus le vernaculaire du français standard, ce qui rejoint directement Gadet (2007), qui précise que les formes phoniques sont parmi les variantes orales les plus saillantes, et Wachs (2005), qui affirme que les phénomènes phoniques sont les plus profondément enfouis dans l'inconscient du locuteur, et donc plus représentatifs de la langue employée dans les situations de communication où ce dernier ne surveille pas sa façon de s'exprimer.

Cependant, les participants ne semblent pas s'entendre sur les formes vernaculaires à privilégier pour le développement de la compétence de CO des apprenants. Ils disent accorder davantage d'importance aux formes vernaculaires lexicales et syntaxiques qu'aux formes phonétiques et morphologiques pour le développement de la compétence de CO (figure 4.4), mais plusieurs d'entre eux affirment du même coup sensibiliser leurs étudiants, notamment ceux des niveaux débutants, aux contractions et à certaines formes phonétiques, telles que l'affrication du [d] et du [t], variantes issues des catégories grammaticales pourtant boudées. Cette disparité des opinions à l'égard du contenu vernaculaire à enseigner fait écho aux observations faites par Calinon en 2009, qui a noté que les directives du MICC quant à la variété de français à enseigner étaient jugées trop floues par les enseignants de la francisation pour servir de référence, ce qui amenait chacun à enseigner avec sa propre vision de la langue sans que ne s'en dégage une réelle unité entre les enseignements.

Par ailleurs, le fait que les participants disent accorder peu d'importance aux formes qu'ils jugent pourtant les plus représentatives du vernaculaire renvoie à Borg (2003), Phipps et Borg (2010) et Timmis (2002), qui ont mis en évidence les contradictions existant entre les croyances des enseignants et la pédagogisation de ces croyances, qui ne suivent pas toujours lorsque ces derniers font face à des contraintes institutionnelles telles que le manque de temps et l'imposition d'un programme. Notons néanmoins que plusieurs participants ont dit enseigner les formes vernaculaires que les apprenants avaient le plus de chance de rencontrer à l'extérieur de la salle de classe, ce qui correspond aux recommandations de Dogancay-Aktuna (2003), Calinon (2009) et Valdman (2000) sur l'importance pour l'enseignant de se baser sur une norme de fréquence pour choisir les formes vernaculaires à enseigner.

5.1.2 Désir de formation supplémentaire

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent (figure 4.5), les enseignants ont très majoritairement manifesté le désir d'obtenir plus de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement liées au vernaculaire, ce qui nous a amenée à penser qu'ils ne possédaient possiblement pas une connaissance holistique du vernaculaire, du moins pas suffisante pour en comprendre toutes les dimensions et les subtilités et ainsi y sensibiliser efficacement leurs étudiants. L'insuffisance de connaissance ou de formation des enseignants à l'égard du vernaculaire a été démontré par Mottet et Gervais (2007) dans une étude au cours de laquelle elles ont remarqué que des enseignants et futurs enseignants distinguaient mal les différents registres de langues et l'acceptabilité de variantes orales en fonction du registre utilisé. À ce sujet, Borg (2003) ajoute qu'étant donné que la manière dont la langue maternelle

a été enseignée dictera bien souvent la manière dont la langue sera enseignée à son tour, le fait que l'enseignant LN ait appris sa langue à partir du modèle de la phrase écrite pourrait expliquer son manque de connaissance du vernaculaire ou de son enseignement. Ainsi, étant donné qu'il est important de maîtriser le fonctionnement de la langue pour parvenir à le faire comprendre par la suite aux apprenants, Mottet et Gervais en concluent qu'il importe d'aider les enseignants à apprendre à se distancier de leur langue maternelle et à effectuer un travail réflexif sur leur rapport à la langue, sur les particularités de l'oral et de l'écrit et sur l'histoire du français au Québec.

5.1.3 Insuffisance de matériel audiovisuel québécois récent

Au questionnaire et en entrevue, plusieurs participants ont déploré le manque de matériel audiovisuel québécois récent, ce qui porte à croire notamment que les enseignants désirent que le vernaculaire soit davantage représenté dans le matériel qui est disponible pour permettre d'y exposer et d'y sensibiliser davantage les apprenants. À cet effet, de nombreux auteurs, ayant travaillé tant en milieu majoritaire que minoritaire, notamment Dogancay-Aktuna (2003), Eloy (2003), Mougeon, Rehner et Nadasdi (2004), ont remarqué le peu de place qui est accordée au vernaculaire dans le matériel pédagogique et que la norme qui y est généralement véhiculée n'est pas en mesure de décrire les usages réels des locuteurs. Eloy (2003) fait par ailleurs remarquer que la rareté de la représentation des particularités du vernaculaire dans le matériel pédagogique de FLS est susceptible d'amener l'enseignant à penser que les formes non standards sont à proscrire, donc à les écarter de son enseignement, ce qui pourrait être le cas de nos participants et ainsi expliquer pourquoi ces derniers n'accordent pas plus d'importance au vernaculaire dans leurs cours.

5.1.4 Manque de temps pour l'enseignement de la CO et rôle du moniteur de langue

Le manque de temps constitue la limite la plus souvent évoquée par les participants pour l'enseignement de la CO (figure 4.6), notamment en raison de la lourdeur du programme et du temps de préparation que requièrent les activités d'écoute. Plusieurs participants semblent pour cette raison déléguer une partie des activités d'écoute aux moniteurs de langue. Cependant, étant donné que le MICC confie aux mandataires (cégeps et universités) la responsabilité de l'embauche, de la formation et de l'encadrement des moniteurs sans imposer d'exigences particulières (MICC, 2011), il est possible de postuler que ces derniers sont moins susceptibles que les enseignants de posséder la formation ou

les connaissances nécessaires pour sensibiliser les étudiants au vernaculaire, ce qui nous amène à penser que les conditions ne sont possiblement pas réunies pour exposer et sensibiliser les apprenants au vernaculaire dans les cours de nos participants.

La littérature consultée renseigne peu sur la place du moniteur de langue dans l'enseignement des L2. Cependant, ces résultats rejoignent les propos de Phipps et Borg (2010), qui mentionnent que les contraintes institutionnelles (manque de temps, imposition d'un programme, etc.) peuvent pousser l'enseignant à ne pas agir selon ses croyances. Ainsi, il est possible de penser que les participants souhaiteraient accorder plus de temps à l'enseignement de la CO, mais qu'ils sont contraints de le déléguer partiellement au moniteur de langue par manque de temps.

5.1.5 Des considérations pédagogiques pour guider les croyances

Comme nous l'avons vu dans les sections *Opinions à l'égard du vernaculaire* et *Place du vernaculaire aux niveaux débutants* du chapitre précédent, il semble que les croyances à l'égard de l'enseignement du vernaculaire s'appuient davantage sur des considérations pédagogiques (limites de temps et de matériel, besoin de progression, fréquence d'usage de certaines variantes, etc.) qu'axiologiques (jugements de valeur). Ainsi, bien que les études sur les croyances à l'égard du vernaculaire aient souvent tenu pour acquis que les croyances étaient fondées sur des jugements de valeur (Mansour, 2009; Pajares, 1992; Phipps et Borg, 2009; Vause, 2009, 2010), il semble que d'autres considérations ne soient pas à exclure, ce qu'il serait intéressant d'analyser davantage dans de futures recherches.

5.2 Pratiques déclarées

Notre deuxième objectif visait à mieux connaître les pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes en CO et la place qu'ils disent accorder au vernaculaire dans leur enseignement. Dans cette deuxième partie, nous dégageons les résultats les plus saillants à l'égard des pratiques déclarées de nos participants et en dégageons des croisements possibles avec les études d'auteurs du domaine.

5.2.1 Place grandissante du vernaculaire avec l'augmentation du niveau d'enseignement

Différents résultats obtenus tout au long de notre recherche nous ont permis de constater que, de manière générale, plus le niveau d'enseignement augmente, plus le vernaculaire est susceptible d'occuper une place dans les activités d'écoute de nos participants. En effet, ces derniers disent employer au N3 plus de documents authentiques et de documents authentiques contenant du vernaculaire qu'aux niveaux inférieurs, où ils disent n'en exploiter que très peu. Les croyances des participants à l'égard de l'importance d'intégrer le vernaculaire de façon progressive au cours de la formation viennent également renforcer ces pratiques déclarées (voir section *Place du vernaculaire aux niveaux débutants*).

La place secondaire accordée au vernaculaire au niveau débutant ne semble pas suffisante au regard de différents auteurs consultés, tels que Campbell et *al.*, (2007), Cuq et Gruca (2005) et Valdman (2000). Ces auteurs recommandent aux enseignants d'exposer leurs étudiants au plus de langue naturelle possible dès le début de l'apprentissage, et ce, même si ces derniers ne comprennent que partiellement le message, pour les préparer le plus rapidement possible à comprendre les locuteurs natifs de leur communauté d'accueil. Cependant, cette idée ne semble pas faire consensus dans la littérature consultée. En effet, Field (2008) met en garde contre l'introduction trop rapide du vernaculaire et propose pour sa part une augmentation graduelle de la proportion de discours authentique, en commençant par une exposition occasionnelle à de courts extraits.

Nos résultats relatifs à l'intégration progressive du vernaculaire sont corroborés par ceux de Timmis qui a noté, dans une étude menée en 2002, que la majorité de ses participants considéraient que le vernaculaire était très difficile à comprendre pour leurs apprenants et qu'il importait de tenir compte du niveau de compétence pour son intégration en salle de classe. De plus, dans une étude menée en 2009, Kamber et Skupien ont découvert que les enseignants de L2 avaient tendance à surestimer la difficulté des documents audiovisuels authentiques. Et des tests de compréhension effectués à partir d'émissions radiophoniques au cours de la même étude ont démontré que les étudiants comprenaient mieux les documents d'oral spontané que ceux d'écrit oralisé. Ces auteurs en concluent que les enseignants sont davantage effrayés que les apprenants face à l'authenticité et qu'il importe d'exposer d'abord ces derniers aux documents contenant du vernaculaire avant de leur présenter tout autre type de matériel présentant une variété de langue plus standard. Ce qui amène justement à s'intéresser au rôle et à la place des documents authentiques dans les pratiques d'enseignement du vernaculaire.

5.2.2 Des choix de matériel audiovisuel laissant peu de place au vernaculaire

Comme nous l'avons vu, différents facteurs, soit les critères de sélection de matériel audiovisuel essentiellement basés sur la disponibilité du matériel (figure 4.8), le choix des documents audiovisuels privilégiant nettement le matériel pédagogique produit par le MICC (figure 4.10) ainsi que les types de documents authentiques exploités (figure 4.12) nous ont amenée à douter de la place accordée à l'exposition au vernaculaire dans l'enseignement de la CO de nos participants.

Adami (2009) soutient que les enseignants aux adultes ont depuis longtemps intégré le matériel authentique dans leur salle de classe (*voir* section 1.2.1). Or, bien qu'il soit possible que cela s'avère vrai à propos du matériel papier (journaux, menus, formulaires, etc.), nos résultats semblent moins optimistes en ce qui concerne le matériel audiovisuel. En ce qui a trait plus précisément aux critères de sélection des documents utilisés, Young et Walsh ont remarqué en 2009 que plus de 80 % des participants de leur recherche, des enseignants d'ALS, croyaient que le matériel pédagogique dictait la variété de langue qu'ils enseignaient et que la grande disponibilité du matériel américain ne leur laissait d'autre choix que d'enseigner cette variété.

Au sujet du choix des documents audiovisuels employés (notamment l'importance de la disponibilité du matériel comme critère de choix), la très grande popularité du matériel pédagogique produit par le MICC par rapport aux documents authentiques rejoint les observations faites par différents chercheurs, dont Cuq et Gruca (2005). Ces derniers précisent en effet que l'investissement nécessaire de la part de l'enseignant pour choisir des documents authentiques et élaborer des activités d'écoute à partir de ces derniers constitue une limite évidente pour leur exploitation en salle de classe. De plus, il est possible postuler que la loi régissant le droits d'auteur au Québec et au Canada pourrait avoir un effet dissuasif sur leur utilisation. En contrepartie, ils font remarquer que le matériel pédagogique proposant des activités d'écoute clé en main ne demandant que très peu, voire aucun, temps de préparation est très attrayant pour l'enseignant devant se conformer à un curriculum chargé, et ce, malgré que ce type de documents présente généralement des extraits prononcés dans une langue orale plutôt stable, loin de celle qui est réellement en usage (Parpette, 1997; Campbell *et al.*, 2007). De plus, la popularité des documents pédagogiques rejoint le besoin de progression exprimé par les participants, car, comme Parpette (1997) le précise, ces documents sont souvent considérés par les enseignants comme des étapes nécessaires vers l'exploitation de documents authentiques, jugés plus complexes à décoder pour les apprenants.

Néanmoins, les participants semblent exploiter, au N3 essentiellement, bien que de manière secondaire, des documents authentiques pour leurs activités d'écoute, ce qui fait écho aux recommandations de Parpette (2009) et de Vandergrift (2007), qui suggèrent de ne pas condamner les documents pédagogiques et plutôt d'alterner entre l'exploitation de documents pédagogiques, semi-authentiques, et authentiques, notamment aux niveaux débutants. Le fait que les documents authentiques ne soient essentiellement exploités qu'à partir du N3 va cependant à l'encontre de toutes les recommandations faites par les auteurs consultés, notamment Boulton (2009), Debaisieux (2009) et Gruca (2006), car, étant plus près de la réalité que les documents pédagogiques (voir section 2.2), ils sont de fait plus susceptibles de contenir des discours imprégnés de vernaculaire et de la culture de la langue cible. Enfin, Campbell *et al.*, (2007) ajoutent que les documents authentiques sont d'autant plus importants pour l'immigrant adulte qui aura de fréquents contacts avec les locuteurs de la langue cible, car au-delà de leurs effets positifs pour le développement de la compétence de CO, ils lui permettent de s'intégrer plus rapidement et facilement dans sa nouvelle communauté linguistique.

5.2.3 Faible exposition au vernaculaire et sensibilisation sporadique

Les résultats de la section 4.2.3 (*Pratiques d'enseignement du vernaculaire*) indiquent que les participants rapportent peu sensibiliser explicitement les apprenants aux particularités du vernaculaire dans le cadre d'activités structurées à partir de l'exploitation de documents audiovisuels. Néanmoins, les propos obtenus en entrevue démontrent qu'ils semblent y sensibiliser leurs étudiants à l'extérieur des activités d'écoute, mais de manière secondaire et non systématique (voir section *Pratiques d'enseignement du vernaculaire*).

Des résultats similaires ont été observés en 1999 par Bertrand, qui a noté que les participants de son étude, des enseignants de la francisation, abordaient généralement les québécoismes de façon ponctuelle et indirecte « à la faveur des questions ou des observations des étudiants ou lorsque les variantes en cause figur[ai]ent dans le matériel didactique utilisé » (p. 122). Dix ans plus tard, Calinon (2009) a également remarqué que les interventions consacrées au vernaculaire en classe de francisation étaient trop brèves et occasionnelles pour réellement permettre aux apprenants de remédier à leur déficit de compréhension. De plus, le peu d'importance qui semble être accordé par les participants à l'exposition au vernaculaire à partir de documents audiovisuels authentiques va à l'encontre des recommandations de plusieurs chercheurs, notamment Campbell *et al.* (2007), Cuq et Gruca (2005) et Valdman (2000), qui proposent d'exposer les apprenants au plus de langue naturelle possible dès les premiers niveaux d'apprentissage.

Detey (2009) et Valdman (2000) recommandent à l'enseignant non seulement d'exposer les apprenants à la variation linguistique, mais aussi de les y sensibiliser pour bien préparer ces derniers à interagir verbalement avec des locuteurs natifs. Or, il semble que la sensibilisation explicite n'ait pas cours lors de l'exploitation de matériel audiovisuel. Néanmoins, les participants disent effectuer des interventions explicites à l'extérieur des activités d'écoute, notamment par la sensibilisation aux différents registres de langue et aux variantes vernaculaires selon leur fréquence d'usage. Ces résultats rejoignent les propos de Dogancay-Aktuna (2003), Calinon (2009) et Valdman (2000), qui proposent de se baser sur la fréquence d'emploi des variantes non standard pour choisir celles à enseigner. Cela recoupe également les idées de Bilger et Blanche-Benveniste (1999), et Wachs (2005) qui recommandent aux enseignants de L2 de sensibiliser leurs étudiants aux différents registres pour que ces derniers prennent conscience du fait que la langue n'est pas stable et uniforme, et que différents usages sont acceptables selon la situation de communication.

5.3 Rapport entre croyances et pratiques sur l'enseignement du vernaculaire

Notre recension des écrits indique que la relation entre les croyances et les pratiques déclarées des enseignants est forte et, bien qu'il n'y ait pas toujours adéquation entre les deux, la grande influence des premières sur les dernières est mentionnée par plusieurs auteurs du domaine, notamment Borg (2001), Mansour (2009), et Vause (2009) (*voir* section 2.3 Croyances des enseignants). Ainsi, nous savons que les croyances des enseignants donnent sens à leur enseignement, mais que ce rapport n'est pas systématique en raison notamment de contraintes du milieu (Phipps et Borg, 2009).

À la lumière de nos résultats, la relation entre les croyances et pratiques de nos participants à l'égard de l'enseignement de la CO et du vernaculaire ne se manifeste pas toujours non plus de façon claire et systématique, et fait état de nombreuses divergences. Ainsi, les participants semblent s'entendre sur le fait que la prononciation représente de loin le trait le plus distinctif du vernaculaire par rapport à la variété de français standard, mais sur le terrain, il ne semble pas y avoir d'adéquation au sein d'un même individu ni entre les participants sur le contenu vernaculaire à enseigner et le moment de son enseignement. En effet, il semble y avoir contradiction entre ce qui est considéré le plus représentatif (prononciation) et ce qu'il est important d'enseigner pour le développement de la CO des apprenants (priorité accordée aux variantes lexicales et syntaxiques). De plus, les participants ne semblent pas s'entendre sur le moment optimal d'exposition au vernaculaire au cours de la formation; ils disent accorder beaucoup d'importance à un enseignement progressif du vernaculaire au cours de la

formation, tout en précisant l'importance de sensibiliser les apprenants débutants à certaines formes vernaculaires courantes.

Des facteurs institutionnels semblent expliquer en partie la discordance existant entre les croyances et pratiques de nos participants. Ainsi, il est possible de penser que ces derniers sont, de manière générale, ouverts à l'enseignement du vernaculaire (préjugés favorables) et prompts à recevoir plus de formation et de matériel en lien avec ce dernier. Cependant, il semble que le manque de temps pour la recherche de matériel audiovisuel et la préparation d'activités d'écoute ainsi que l'insuffisance de matériel audiovisuel québécois récent les poussent à choisir leur matériel principalement en fonction de sa disponibilité, à privilégier les activités d'écoute clé en main offertes par le MICC et à déléguer une partie de l'enseignement de la CO aux moniteurs de langue. Par ailleurs, malgré l'apparente ouverture des participants à l'égard du vernaculaire et de son enseignement, ces derniers semblent sensibiliser leurs étudiants aux particularités vernaculaires essentiellement à l'extérieur à l'extérieur du cadre d'activités structurées ayant recours à des documents audiovisuels ou des documents écrits comportant du vernaculaire et de manière secondaire, ce qui peut également s'expliquer par le manque de temps pour l'élaboration des dites activités, les amenant de ce fait à aborder le vernaculaire de manière sporadique et spontanée. Ainsi, il ne semble pas se dégager de tendance globale claire chez nos participants relativement au rapport existant entre leurs croyances à l'égard du vernaculaire et de son enseignement et leurs pratiques enseignantes déclarées, ce qui nous porte à croire que divers facteurs, davantage liés aux contraintes du milieu qu'aux croyances des participants, ont une grande influence sur le terrain en empêchant régulièrement les participants d'agir en accord avec leurs croyances.

CONCLUSION

La littérature consultée pour cette recherche indique que de nombreux finissants de la francisation ont une perception négative de leur compétence de CO et laisse entendre qu'ils éprouvent de sérieuses difficultés de compréhension orale à l'extérieur de la classe (Calinon, 2009). De plus, différentes études ont démontré que peu d'enseignants de L2 avaient tendance à sensibiliser leurs étudiants aux variations de la langue qu'ils enseignent, préférant s'en tenir à l'enseignement de la variété standard basée sur le modèle de la phrase écrite, ce qui participerait à la vision négative que les apprenants entretiennent envers le vernaculaire et aux lacunes que ces derniers éprouvent en CO. Or, nombre de chercheurs du domaine recommandent pourtant aux enseignants de L2 d'exposer et de sensibiliser les apprenants, et à plus forte raison les immigrants adultes, à divers registres, dont le vernaculaire, pour un développement optimal de leur compétence en CO. En faisant prendre conscience aux apprenants que toute langue n'est pas stable, mais qu'elle varie en fonction de divers facteurs, notamment géographiques et situationnels, cet enseignement permet une meilleure intégration de l'apprenant dans la communauté de la langue cible. Ainsi, dans le but de mieux connaître l'état actuel de la situation au Québec, il nous a paru pertinent de questionner, par l'entremise d'un questionnaire écrit et d'entrevues semi-dirigées, les enseignants de la francisation aux adultes au sujet de leurs croyances à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la CO, ainsi que de la place qu'ils disent accorder au vernaculaire dans leur enseignement, ce qui constitue les objectifs de notre étude.

Les résultats obtenus sur des croyances de nos participants ont révélé une certaine ouverture pour l'enseignement du vernaculaire et un désir de formation supplémentaire à son égard. Cependant, les participants ont également fait mention de diverses contraintes liées à leur milieu d'enseignement, notamment le manque de temps pour la recherche de matériel audiovisuel et l'élaboration d'activités d'écoute, ainsi que l'insuffisance de matériel audiovisuel québécois récent, qui semblent entraver la mise en pratique de ces croyances. Bien que le manque de temps comme limite à l'enseignement de la CO et du vernaculaire soit assez peu représenté dans la littérature du domaine, la rareté du matériel pédagogique décrivant des variantes non standards ou régionales a pour sa part été soulignée par plusieurs auteurs, tels que Boulton (2009), Dogancay-Aktuna (2003), Eloy (2003) et Mougéon, Rehner et Nadasdi (2004).

Par ailleurs, nos participants semblent généralement s'entendre sur la nature du vernaculaire sans toutefois s'accorder sur le moment de son enseignement ou sur les variantes à privilégier pour son enseignement. À cet effet, des divergences entre les croyances et pratiques déclarées des enseignants de langues, notamment en raison des contraintes du milieu soulignées plus tôt, ont été observées par plusieurs chercheurs, dont Borg (2003) et Phipps et Borg (2010).

En ce qui a trait aux pratiques d'enseignement déclarées par nos participants, les résultats ont démontré que les choix entourant le matériel audiovisuel exploité laissent peu de place au vernaculaire dans leurs activités d'écoute. En effet, ces derniers ont déclaré choisir le matériel principalement en fonction de sa disponibilité, accorder une grande priorité à l'exploitation du matériel ministériel et exploiter peu de documents audiovisuels authentiques avant le troisième niveau d'enseignement. De plus, les documents authentiques que nos participants disent exploiter le plus (chansons, bulletins d'information) ne sont pas les plus susceptibles d'accorder une grande place au discours spontané des échanges quotidiens à caractère informel, alors que les moins populaires (films et téléromans) permettent, même s'ils sont utilisés à petites doses aux niveaux débutants, d'exposer les apprenants à une plus grande quantité de vernaculaire. Ainsi, il semble que les enseignants exposent peu au vernaculaire par l'entremise de documents audiovisuels, ce qui rejoint les conclusions de Timmis (2002), Young et Walsh (2009), qui ont observé le même phénomène chez des enseignants d'AL2. Néanmoins, nos participants ont tout de même déclaré sensibiliser leurs étudiants à certaines particularités du vernaculaire, mais ils semblent le faire de manière secondaire et sporadique, ce que Bertrand a également noté dans une étude menée auprès d'enseignants de la francisation en 1999 et que Calinon (2009) a observé dix ans plus tard dans une recherche menée auprès de finissants de la francisation.

À la lumière de ces deux séries de résultats, il ne paraît pas se dégager de tendances claires entre les croyances et les pratiques de nos participants à l'égard de l'enseignement du vernaculaire pour le développement de la compétence de CO, si ce n'est que l'on observe rarement d'adéquation entre les deux, notamment en raison de contraintes du milieu (manque de temps et de matériel adéquat) qui semblent jouer un grand rôle dans la capacité des enseignants à agir en accord avec leurs croyances.

Forces et limites méthodologiques

Une des limites de notre étude a trait à l'échantillonnage, car ce dernier a été effectué sur une base volontaire, la participation ayant été plus ou moins grande d'un établissement à l'autre. En effet, dans trois des sept établissements participants, bien qu'il ait été spécifié aux enseignants que leur participation à la recherche était volontaire, la passation du questionnaire s'est effectuée dans le cadre d'une réunion pédagogique obligatoire, ce qui a pu en inciter plusieurs à participer. Dans les quatre autres établissements participants, les questionnaires ont été distribués aux enseignants par leur conseiller pédagogique ou responsable, ce qui a pu être perçu comme moins incitatif, expliquant du même coup le taux de participation beaucoup moins grand dans ces établissements. Quoi qu'il en soit, notre échantillon comporte un biais de sélection des répondants, car, comme le précise Van der Maren (1996) « le volontaire est toujours quelqu'un d'intéressé, sinon directement par les effets attendus du projet de recherche, du moins par une valorisation sociale » (p. 325). Par conséquent, cet échantillon n'est pas probabiliste, et les résultats qui émergent de la recherche ne nous permettent pas de les

généraliser à l'ensemble de la population (Gaudreau, 2010), bien que des similitudes soient très probables.

En ce qui a trait aux méthodes de collecte des données, nous avons colligé ces dernières à partir de déclarations, sans procéder à des observations sur le terrain. À ce propos, étant donné que les pratiques déclarées et les pratiques effectives ne concordent pas toujours, il n'est pas garanti que les propos obtenus soient des « témoins fidèles » de ce qui est réellement vécu en salle de classe par les participants. De plus, il se peut qu'en entrevue, des participants aient été tentés de répondre aux questions en cherchant à correspondre aux attentes qu'ils attribuent à la chercheuse plutôt que de s'en tenir à ce qu'ils pensaient réellement. En faisant un parallèle avec l'effet Rosenthal, Van der Maren (1996) souligne à cet effet qu'il est possible que le répondant « [soit] tenté de produire un matériel en fonction des attentes du chercheur, [et qu'il soit] attentif à la moindre de ses interventions, de façon à réunir des indices sur ce que le chercheur a comme hypothèse, sur les informations qui lui sont pertinentes » (p. 310). Ainsi, il est possible de croire que les propos obtenus en entrevue s'écartent à certains moments de ce que nous cherchions à obtenir, mais il importe également de préciser que tout récit construit l'est en fonction de quelqu'un et qu'il est donc impossible d'y échapper dans ce type de collecte de données. Tel que nous l'avons mentionné à la section 3.3, des modes différents de passation du questionnaire ont été utilisés. En effet, certains participants ont répondu au questionnaire en présence de la chercheuse dans un temps restreint (30 minutes) et que d'autres y ont répondu seul en disposant de beaucoup plus de temps (une semaine). Cette situation a eu un effet non négligeable sur le taux de participation des participants d'un établissement à l'autre et a pu avoir un effet sur les réponses des participants, ce qui soulève certaines questions de fidélité.

Malgré certaines limites méthodologiques rencontrées, notons qu'une des forces de notre étude réside dans le choix d'une méthode mixte de collecte des données ayant permis d'accroître la validité de notre étude. En effet, les données qualitatives appuyant les données quantitatives obtenues ont permis de mieux comprendre notre objet d'étude, car, pour reprendre les propos de Van der Maren (1996), le choix de données qualitatives nous permet de nous rapprocher au plus « du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (p. 103).

Par ailleurs, notons qu'à notre connaissance, peu de recherches ont été effectuées, au Québec comme ailleurs, au sujet de l'enseignement du vernaculaire du point de vue des enseignants. Par conséquent, nous sommes d'avis qu'une meilleure compréhension des croyances et des pratiques déclarées d'enseignants de francisation à l'égard du vernaculaire et à la place que ce dernier occupe dans leur enseignement permet d'informer les différents acteurs de la didactique des langues, notamment les concepteurs de programmes et de matériel pédagogique, ainsi que les formateurs de futurs enseignants, sur les besoins réels des enseignants de FLS à ce sujet.

Pistes de recherches futures

Plusieurs pistes intéressantes sont à explorer pour faire suite à cette recherche. Comme nous l'avons vu, les croyances et pratiques des enseignants ne sont pas toujours en adéquation. Par conséquent, l'observation en salle classe permettrait d'approfondir notre connaissance du sujet et d'augmenter la validité des résultats, et constituerait une suite intéressante à cette étude en permettant au chercheur de s'appuyer sur des faits plutôt que sur des récits. De plus, la relation qu'entretiennent les croyances et les pratiques de nos participants relativement au vernaculaire et à son enseignement sur le terrain n'est pas systématique, et divers facteurs liés au milieu institutionnel semblent y faire obstacle. Pour mieux comprendre cette relation complexe entre croyances et pratiques des enseignants de FLS, nous croyons que l'influence des contraintes du milieu sur les pratiques des enseignants de FLS et de la francisation mériterait d'être approfondie dans de futures recherches.

Par ailleurs, nous sommes d'avis qu'il serait pertinent d'examiner de plus près les liens possibles existant entre les caractéristiques sociodémographiques des participants pour permettre de mieux connaître les besoins des différentes clientèles d'enseignants. À titre d'exemple, la relation possible entre origine ethnique et langue maternelle d'une part, et connaissance du vernaculaire et aisance à l'enseigner d'autre part.

D'autres pistes intéressantes sont à explorer. Comme nous l'avons vu plus tôt, le désir des participants d'obtenir plus de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement de la CO et du vernaculaire nous a amenée à nous questionner sur l'étendue des connaissances des enseignants à l'égard du vernaculaire ainsi qu'à leur formation quant à son enseignement, ce qu'il serait intéressant d'examiner plus en profondeur à l'avenir. De plus, la relative impopularité du matériel audiovisuel authentique dans l'enseignement de nos participants amène à s'intéresser notamment aux croyances des enseignants à l'égard des qualités pédagogiques des documents authentiques par rapport aux documents construits et à leur facilité/difficulté d'utilisation. Par ailleurs, il serait intéressant de vérifier si les croyances concernant l'enseignement du vernaculaire diffèrent selon que l'enseignement se donne en contexte majoritaire ou minoritaire.

Finalement, les résultats obtenus quant aux croyances et pratiques de nos participants au sujet du matériel pédagogique ou authentique employé et des pratiques d'enseignement font état d'un besoin clair de renouvellement du matériel existant. En effet, il serait intéressant de mener des recherches-développement permettant l'élaboration de matériel audiovisuel québécois accordant plus de place au vernaculaire conjuguant, dans la mesure du possible, les avantages des documents pédagogiques et ceux des documents authentiques pour permettre à l'apprenant d'y être exposé. Dans le même ordre d'idée, il serait pertinent d'examiner les avantages et les effets de la création de méthodes ou de cahiers d'exercices faisant la description des variantes vernaculaires courantes et présentant des

particularités de l'oral pour sensibiliser l'enseignant et l'apprenant au vernaculaire, leur faire prendre conscience que la langue n'est pas stable, et que la maîtrise de la seule variété standard du français n'est pas suffisante en compétence de réception pour l'immigrant adulte en processus d'intégration dans sa nouvelle communauté.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE

Consignes et remarques

- Bien que plusieurs questions demandent un certain temps de réflexion, merci d'y répondre individuellement, le plus spontanément possible et sans retour en arrière.
- Un espace est prévu à la fin du questionnaire pour vous permettre de développer davantage certaines réponses ou pour partager quelques réflexions supplémentaires à l'égard de votre enseignement de la compréhension orale.
- Pour les questions comportant un choix de réponse gradué (ex. : de 1 à 5), ne répondez qu'aux choix qui s'appliquent dans votre enseignement.

1. Selon le niveau enseigné, combien de temps par semaine consacrez-vous en moyenne à l'enseignement de la compréhension orale?

Niveau	Moins d'une heure	Environ 1 heure	2 à 3 heures	3 à 4 heures	5 heures et plus
1					
2					
3					

2. Quelles sont les limites auxquelles vous êtes confronté(e) pour l'enseignement de la compréhension orale en classe ?

Si plus d'une réponse s'applique, indiquez vos choix en ordre décroissant (1 = limite principale).

- ___ Programme privilégiant davantage d'autres compétences langagières
- ___ Insuffisance de ressources technologiques ou de matériel audiovisuel appropriés
- ___ Manque de temps
- ___ Manque de formation/d'expertise pour la préparation d'activités ou d'exercices d'écoute
- ___ Manque d'intérêt de la part des étudiants
- ___ Aucune limite
- ___ Autres, précisez _____

3. Selon le niveau enseigné, quel type de matériel pédagogique utilisez-vous le plus couramment en classe pour l'enseignement de la compréhension orale?

Si plus d'une réponse s'applique, indiquez vos choix en ordre décroissant (1 = le plus couramment employé).

Pour chaque choix, donnez au moins un exemple.

Type de matériel	Niveau d'enseignement			Exemples
	1	2	3	
Matériel pédagogique du MICC				
Matériel pédagogique québécois autre que celui du MICC				
Matériel pédagogique européen (français)				
Documents authentiques ²⁴ fournis par votre établissement d'enseignement				
Documents authentiques que vous recherchez ou apportez en classe				

Autres, spécifiez : _____

Si vous avez répondu employer du matériel audio ou audiovisuel authentique, répondez aux questions suivantes. Sinon, passez à la question 6.

4. Sur quels critères basez-vous principalement votre choix de matériel audio ou audiovisuel?

Si plus d'une réponse s'applique, indiquez vos choix en ordre décroissant (1 = critère le plus important).

___ Disponibilité du matériel (facilité d'accès)

___ Imposition du matériel (matériel obligatoire)

___ Variété géographique de français employée (prononciation, vocabulaire et tournures morphosyntaxiques)

___ Registre de langue employé

___ Autres, précisez _____

²⁴ Émissions de télévision, films, chanson, Internet, etc.

5. Dans l'ordre, quels sont les types de documents audio ou audiovisuels authentiques que vous exploitez le plus souvent en compréhension orale (1 = le plus souvent exploité) ?

<input type="checkbox"/> Films	<input type="checkbox"/> Émissions de variété
<input type="checkbox"/> Documentaires et reportages	<input type="checkbox"/> Chansons
<input type="checkbox"/> Télérromans	<input type="checkbox"/> Bulletins d'information
	<input type="checkbox"/> Émissions d'affaires publiques
<input type="checkbox"/> Autres, précisez : _____	

6. Quelle est généralement la provenance du matériel audio ou audiovisuel que vous exploitez ?
Plus d'une réponse est possible.

☐ Québec
☐ France (Europe)
☐ Francophonie en général
☐ Ne sais pas
☐ Autre, spécifiez : _____

7. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) du matériel pédagogique audio ou audiovisuel disponible dans votre établissement d'enseignement ?

☐ Très insatisfait ☐ Plutôt insatisfait ☐ Sans opinion ☐ Plutôt satisfait ☐ Très satisfait

Précisez, au besoin

8. Au cours de la formation, croyez-vous que l'étudiant doive d'abord comprendre le français standard²⁵ avant que l'enseignant ne l'expose ou le sensibilise à une variété plus familière?

☐ Oui ☐ Non

9. Croyez-vous que la variété plus familière du français ait sa place aux niveaux débutants ?

☐ Oui ☐ Non

Précisez, au besoin

10. Au Québec, qu'est-ce qui distingue le plus le français spontané/familier du français standard à votre avis ?

Indiquez votre choix en ordre décroissant (1 : le plus distinctif).

²⁵ À l'oral, le français standard est utilisé dans les situations de communication formelles (entrevues, conférences, etc.) où le locuteur tente d'observer le *bon usage*.

___ le vocabulaire ___ la prononciation ___ la morphologie ___ la syntaxe

11. À votre avis, dans quelle mesure est-il important d'enseigner ces différentes formes pour le développement de la compétence de compréhension orale ?

	pas du tout important	peu important	plutôt important	important	très important
<i>J'vas y aller plus tard.</i>					
<i>père [pa^ER] - saute [sO^ut] - heure [e^AR]</i>					
<i>du linge</i>					
<i>J'ét_ud_is à Montréal.</i>					
<i>pantoute</i>					
<i>Robert est-tu parti? - J'peux-tu y aller?</i>					
<i>Les livres sont din' boîtes ou sul' comptoir.</i>					
<i>Ça vâ [savO]? - c'est çâ [sesO]</i>					
<i>A travaille fort (Lucie).</i>					
<i>s'enfarger - achaler - être tanné</i>					

12. Selon le niveau enseigné, à quelle fréquence avez-vous l'habitude d'utiliser des documents audio ou audiovisuels contenant certaines ou plusieurs des formes présentées dans le tableau de la question précédente ?

Niveau	Jamais	À l'occasion	Souvent	Très souvent
1				
2				
3				

13. Quelles sont les trois méthodes d'enseignement que vous employez le plus souvent à partir de l'exploitation de documents audiovisuels ?

Si plus d'une réponse s'appliquent, indiquez vos choix en ordre décroissant (1 = méthode la plus souvent employée).

- ___ Faire faire des exercices de compréhension orale (choix multiples, résumé, etc.)
 - ___ Faire faire des exercices de production orale (dialogue, jeu de rôle, etc.)
 - ___ Attirer l'attention des étudiants sur des formes caractéristiques du français québécois spontané
 - ___ Fournir des explications sur les origines des formes du français québécois spontané
 - ___ Faire des recommandations quant à l'usage des formes du français québécois spontané
 - ___ Comparer l'oral et l'écrit à l'aide de la transcription du document oral
 - ___ Autres, précisez _____
-

14. Pour terminer, dites dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes.

- a) J'aimerais qu'on me propose davantage de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement portant sur la compréhension orale ?
- ☐ fortement en désaccord ☐ en désaccord ☐ indifférent ☐ d'accord ☐ fortement en accord
- b) J'aimerais qu'on me propose davantage de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement portant sur les particularités de l'oral par rapport à l'écrit ?
- ☐ fortement en désaccord ☐ en désaccord ☐ indifférent ☐ d'accord ☐ fortement en accord
- c) J'aimerais qu'on me propose davantage de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement portant sur la phonétique ?
- ☐ fortement en désaccord ☐ en désaccord ☐ indifférent ☐ d'accord ☐ fortement en accord
- d) J'aimerais qu'on me propose davantage de formation, de méthodes ou d'activités d'enseignement portant sur les formes familières/spontanées du français parlé au Québec ?
- ☐ fortement en désaccord ☐ en désaccord ☐ indifférent ☐ d'accord ☐ fortement en accord

Caractéristiques sociodémographiques

SECTION 1

1. Sexe: ☐ Femme ☐ Homme
2. Âge : ☐ 23-29 ans ☐ 30-39 ans ☐ 40-49 ans ☐ 50-59 ans ☐ 60 ans+
3. Langue maternelle :
☐ Français ☐ Anglais ☐ Autres : _____
4. Langue(s) parlée(s) à la maison :
☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre(s): _____
5. Pays d'origine : _____

Si autre que le Canada, indiquer le nombre d'années de résidence au Québec :

- ☐ 0-4 ans ☐ 5-9 ans ☐ 10-14 ans ☐ 15-19 ans ☐ 20-24 ans ☐ 25 ans et +

SECTION 2

6. Expérience d'enseignement :
- a) Nombre total d'années d'enseignement
☐ 0-4 ans ☐ 5-9 ans ☐ 10-14 ans ☐ 15-19 ans ☐ 20-24 ans ☐ 25 ans et +
- b) Français langue seconde en francisation aux adultes :
☐ 0-4 ans ☐ 5-9 ans ☐ 10-14 ans ☐ 15-19 ans ☐ 20-24 ans ☐ 25 ans et +
7. Niveau d'enseignement actuel : ☐ Niveau 1 ☐ Niveau 2 ☐ Niveau 3

SECTION 3

Dans le but de mieux comprendre votre pratique d'enseignement de la compréhension orale, nous vous proposons de participer à une entrevue individuelle de 15 à 30 minutes. Cette entrevue peut avoir lieu en personne ou au téléphone, à l'endroit et au moment qui vous conviennent.

- ☐ Oui, je souhaite participer à une entrevue. ☐ Non, je ne souhaite pas participer à une entrevue.

Numéro de téléphone : _____
 Courriel : _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Merci beaucoup de votre collaboration!

APPENDICE B

PROTOCOLE D'ENTREVUE

Date : _____

Établissement d'enseignement :

Enseignant : ID _____

Texte d'introduction : Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue, qui porte sur l'enseignement de la compréhension orale. Plus précisément, l'objectif de cette entrevue est d'approfondir certaines questions abordées dans le questionnaire dans le but de mieux comprendre vos pratiques à l'égard de la compréhension orale. Dans cette perspective, je vais vous poser des questions. Sentez-vous bien à l'aise d'exprimer librement votre point de vue. La recherche à laquelle vous participez vise à mieux comprendre et non pas à évaluer. Par conséquent, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je vous poserai. Tous vos propos sont donc les bienvenus. Je vous rappelle que cette entrevue est enregistrée à des fins d'analyse mais que vos interventions restent confidentielles et anonymes.

Description du milieu : Les entrevues individuelles se déroulent dans un endroit et à un moment choisis par le participant : elles peuvent donc être menées en personne (sur leur lieu de travail, par exemple) ou par téléphone.

	QUESTION		RELANCES ÉVENTUELLES	OK
1	Parmi les quatre compétences de communication, soit les compétences de CO, d'EO, de CÉ et d'EE, croyez-vous que certaines soient plus importantes ou plus urgentes que d'autres dans l'apprentissage d'une L2?	a)	Placer en ordre d'importance ? ___ CO ___ EO ___ CE ___ EE	
		b)	Au niveau auquel vous enseignez actuellement, pouvez-vous placer les quatre compétences selon la place que vous leur accordez dans votre enseignement au quotidien ? ___ CO ___ EO ___ CE ___ EE	
2	Croyez-vous que certaines formes plus familières du français qui est parlé au Québec doivent être enseignées pour développer la compétence de CO des étudiants?	a)	Sur quels critères choisissez-vous les particularités de l'oral spontané (registre familier) que vous enseignez en classe? - fréquence d'emploi - les formes que vous jugez acceptables - les formes socialement non marquées (jugées négativement ou très familières) - Les formes pas trop éloignées de la norme	
		b)	Où est-ce qu'il faut tracer la ligne, à votre avis, entre ce qui doit être enseigné et ce qui ne doit pas l'être ? Quand s'arrêter ? (familières, très éloignées de la norme, très accentuées, vulgaires...)	
5	Croyez-vous que certaines de ces formes (voir plus bas) ²⁶ , sont plus difficiles à comprendre que d'autres pour vos étudiants lorsqu'ils les entendent dans la rue ? Si oui, lesquelles ?	a)	Pourquoi considérez-vous cette forme plus difficile à comprendre que celle-là ?	
		b)	Est-ce que d'autres formes difficiles à comprendre pour vos étudiants vous viennent à l'esprit ?	

²⁶ Rappel des formes vernaculaires en cas d'entrevue téléphoniques.

6	À partir de votre expérience personnelle, pensez-vous que, dans les situations de communication spontanées, la qualité du français parlé au Québec et celle du français parlé en France sont équivalentes?		Si non : Est-ce que cet écart est assez généralisé à votre avis?	
			Si oui : aussi bien, aussi mal ?	
7	Considérez-vous posséder les connaissances ou la formation nécessaires pour sensibiliser vos étudiants aux particularités du français spontané parlé au Québec?		<p>Si non, pour quelles raisons? (plus d'une réponse possibles)</p> <ul style="list-style-type: none"> - manque d'information disponible - manque de connaissances ou de formation en enseignement de la phonétique - manque de connaissances ou de formation sur l'origine et les particularités du français parlé au Québec - Légitimité (si d'origine autre que québécoise) - Autres 	
8	Êtes-vous satisfait du matériel que vous employez pour l'enseignement de la CO ? (Q7)		<p>Si oui, pourquoi ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trop ou trop peu de quelque chose ? - La manière dont c'est présenté ? - Manque de variété ? - Peu représentatif du français entendu au quotidien ? 	
9	Utilisez-vous le matériel <i>Québec Atout</i> et <i>Attention</i> ?		<ul style="list-style-type: none"> - Êtes-vous au courant de la section <i>Le français parlé au Québec</i> ? - L'utilisez-vous ? <p>Si oui, quand, comment ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p>	
10	Quelle place occupe le moniteur de langue dans votre enseignement de la CO ?		<ul style="list-style-type: none"> - Croyez-vous qu'une partie des activités de CO lui incombe ? Dites pourquoi. 	

Merci grandement de votre participation !

À découper (entrevues en face à face)

J'ét_sud_zis à Montréal.

père [pa^ER] - saute [sO^{ut}] - heure [a⁴R]

Ça vâ [savO]? - c'est çâ [sesO]

s'enfarger - achaler - être tanné

pantoute

du linge

A travaille bien (Lucie).

Les livres sont din' boîtes ou sul' comptoir.

J'vas y aller plus tard.

Robert est-tu parti?- J'peux-tu y aller?

APPENDICE C

PRISE DE CONTACT AVEC LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Madame/Monsieur _____,

Je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM et je mène actuellement une recherche sur l'enseignement de la compréhension orale en francisation. Dans le cadre de mon mémoire, je tente de joindre des enseignants de la francisation à temps complet dans les sept cégeps et deux universités partenaires du MICC afin de sonder leur opinion et de mieux connaître leurs pratiques d'enseignement de la compréhension orale. Plus précisément, je cherche notamment à connaître les types d'activités et d'exercices pratiqués en classe, le type de matériel audiovisuel employé et les variétés de français auxquelles les enseignants exposent leurs étudiants. Pour colliger ces données, je compte passer un questionnaire écrit d'une quinzaine de minutes et solliciter par la suite quelques entrevues individuelles (en personne ou au téléphone) d'environ 30 minutes.

En participant à cette recherche, les enseignants contribueront à l'avancement des connaissances dans leur domaine d'enseignement. Par ailleurs, leur participation possible à une entrevue individuelle sera l'occasion pour eux d'approfondir certaines réponses données dans le questionnaire.

Noter qu'il ne s'agit en aucun cas d'une recherche évaluative (aucune bonne ou mauvaise réponse), l'idée étant simplement de mieux comprendre l'enseignement de la compréhension orale du point de vue des enseignants de la francisation.

Étant donné l'horaire chargé des enseignants, j'ai pensé qu'il serait intéressant de présenter mon projet et de passer le questionnaire durant la semaine d'intersession les 26, 27, 28 ou 29 avril prochains ou, le cas échéant, à l'occasion de toute autre réunion ou journée pédagogique vous convenant davantage avant la fin du mois de mai.

Je vous remercie à l'avance de l'attention que vous porterez à ma demande et vous prie d'agréer, Madame/Monsieur X, mes salutations distinguées.

Élisabeth Veilleux
4392, avenue Laval
Montréal (Québec) H2W 2J8
514 844-0346
514 343-6111 + 2888
elisabethveilleux@hotmail.com
elisabeth.veilleux@umontreal.ca

Simon Collin, M.Sc., Ph.D.
Professeur, Bureau N-4730
Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
514 987-3000 + 2446
collin.simon@uqam.ca

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Enseignement de la compréhension orale : pratiques des enseignants de la francisation aux adultes.

Sujet : Autorisation de participation à une recherche sur l'enseignement de la compréhension orale.

Madame, Monsieur,

Par la présente, je sollicite votre autorisation afin que vous puissiez participer à un projet de recherche mené par Élisabeth Veilleux, étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université de Québec à Montréal, sous la direction de Simon Collin, professeur à l'Université du Québec à Montréal. Cette étude a pour objectif de mieux comprendre les pratiques enseignantes à l'égard de la compréhension orale. Plus précisément, elle vise à connaître les types d'activités et d'exercices pratiqués en classe, le type de matériel audio ou audiovisuel employé et les variétés de français auxquelles les étudiants sont exposés.

Dans le cadre de ce projet, les participants sont invités à :

- répondre à un questionnaire de 15 à 20 minutes;
- participer à une entrevue individuelle d'environ 30 minutes.

Notez que l'entrevue peut avoir lieu en personne ou au téléphone, à l'endroit et au moment qui vous conviennent. Le questionnaire comporte une question à cet effet. Si vous acceptez d'y participer, je vous contacterai dans les jours qui suivent pour fixer un rendez-vous téléphonique ou en personne avec vous.

En participant à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances en enseignement du FL2, et plus particulièrement, en enseignement aux immigrants adultes. Noter qu'il ne s'agit en aucun cas d'une recherche évaluative (aucune bonne ou mauvaise réponse), l'idée étant simplement de mieux comprendre l'enseignement de la compréhension orale du point de vue des enseignants.

Les renseignements que vous nous donnerez seront confidentiels. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche ou si vous avez des questions sur l'étude, vous pouvez communiquer en

tout temps avec Élisabeth Veilleux en écrivant à l'adresse courriel inscrite à la fin de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis jusqu'au moment de votre retrait seront détruits.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude, c'est-à-dire à répondre à un court questionnaire et, s'il y a lieu, à participer à une entrevue individuelle.

Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice. Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Élisabeth Veilleux
4392, avenue Laval
Montréal (Québec) H2W 2J8
514 844-0346
514 343-6111 + 2888
elisabethveilleux@hotmail.com
elisabeth.veilleux@umontreal.ca

Simon Collin, M.Sc., Ph.D.
Professeur
Bureau N-4730
Département de didactique des langues
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
514 987-3000 + 2446
collin.simon@uqam.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université du Québec à Montréal, au numéro de téléphone 514 987-3151 ou à l'adresse courriel <http://www.ombudsman.uqam.ca/>

APPENDICE E

FRÉQUENCES RELATIVES, REGROUPEMENTS ET TESTS STATISTIQUES

Établissement d'enseignement²⁷

V1	Fréquence	Pourcentage
UdeM	9	22.50
CVM	9	22.50
André Laurendeau	7	17.50
Bois de Boulogne	2	5.00
Cégep St-Laurent	4	10.00
Collège de Rosemont	3	7.50
Donnée manquante	6	15.00

Sexe

V2	Fréquence	Pourcentage
Femme	23	57.50
Homme	17	42.50

Âge

V3	Fréquence	Pourcentage
30-39 ans	2	5.00
40-49 ans	6	15.00
50-59 ans	20	50.00
60 ans et +	12	30.00

Langue maternelle

V4	Fréquence	Pourcentage
Français	29	72.50
Autre	9	22.50
Plus d'une langue maternelle	2	5.00

Langue(s) parlée(s) à la maison

V5	Fréquence	Pourcentage
Français	32	80.00
Autre	4	10.00
Plus d'une langue parlée à la maison	4	10.00

Pays d'origine

V6	Fréquence	Pourcentage
----	-----------	-------------

²⁷ Ce tableau et les suivants de nature statistique ont été réalisés par Bertrand Fournier, agent de recherche, département de mathématiques, Université du Québec à Montréal, 2011.

Canada	22	62.86
France	3	8.57
Autre	10	28.57

Nombre d'années de résidence au Québec

V7	Fréquence	Pourcentage
5-9 ans	1	6.25
10-14 ans	3	18.75
15-19 ans	2	12.50
25 ans +	10	62.50

Nombre total d'années d'enseignement

V8	Fréquence	Pourcentage
0-4 ans	1	2.56
5-9 ans	1	2.56
10-14 ans	2	5.13
15-19 ans	6	15.38
20-24 ans	6	15.38
25 ans +	23	58.97

Enseignement français langue seconde en francisation aux adultes

V10	Fréquence	Pourcentage
0-4 ans	1	2.50
5-9 ans	4	10.00
10-14 ans	3	7.50
15-19 ans	3	7.50
20-24 ans	9	22.50
25 ans +	20	50.00

Heures d'enseignement CO N1

V12A	Fréquence	Pourcentage
Moins d'une heure	1	3.33
Environ 1 heure	3	10.00
2 à 3 heures	6	20.00
3 à 4 heures	7	23.33
5 heures et +	13	43.33

Heures d'enseignement CO N2

V12B	Fréquence	Pourcentage
Moins d'une heure	1	3.33
Environ 1 heure	3	10.00
2 à 3 heures	8	26.67
3 à 4 heures	6	20.00
5 heures et +	12	40.00

Heures d'enseignement CO N3

V12C	Fréquence	Pourcentage
Moins d'une heure	1	3.33
Environ 1 heure	4	13.33

2 à 3 heures	5	16.67
3 à 4 heures	6	20.00
5 heures et +	14	46.67

Limites à l'enseignement de la CO

V13	Fréquence	Pourcentage
Programme privilégiant autres compétences langagières	4	10.00
Insuffisance de ressources technologiques	10	25.00
Manque de temps	11	27.50
Manque de formation/d'expertise	1	2.50
Aucune limite	9	22.50

Matériel pédagogique: Niveau 1

V14A	Fréquence	Pourcentage
Matériel du MICC	14	87.50
Matériel européen (français)	1	6.30
Authentiques	1	6.30

Matériel pédagogique: Niveau 2

V14B	Fréquence	Pourcentage
Matériel du MICC	12	75.00
Matériel québécois autre que MICC	2	12.50
Matériel européen (français)	2	12.50

Matériel pédagogique: Niveau 3

V14C	Fréquence	Pourcentage
Matériel du MICC	8	50.00
Matériel européen (français)	1	6.30
Authentiques	6	40.00

Critère choix matériel

V15	Fréquence	Pourcentage
Disponibilité du matériel	14	46.67
Imposition du matériel	1	3.33
Variété géographique de français employée	2	6.67
Registre de langue employé	4	13.33

Types de documents authentiques

V16	Fréquence	Pourcentage
Films	1	3.23
Documentaires et reportages	4	12.90
Émissions de variété	1	3.23
Chansons	11	35.48
Bulletins d'information	6	19.35
Émissions d'affaires publiques	2	6.45
Autres, précisez	2	6.45

Provenance du matériel authentique: Québec

V17A	Fréquence	Pourcentage
Non	6	15.00
Oui	34	85.00

Provenance du matériel authentique: France (Europe)

V17B	Fréquence	Pourcentage
Non	26	65.00
Oui	14	35.00

Provenance du matériel authentique: Francophonie en général

V17C	Fréquence	Pourcentage
Non	29	72.50
Oui	11	27.50

Satisfaction du matériel

V18A	Fréquence	Pourcentage
Très insatisfait	5	13.51
Plutôt insatisfait	11	29.73
Sans opinion	3	8.11
Plutôt satisfait	15	40.54
Très satisfait	3	8.11

Regroupements

1 et 2 (très insatisfait / insatisfait) : 43,24% (43%)

4 et 5 (satisfait / très satisfait) : 48,65% (49%)

v18r	Fréquence	Pourcentage	cumulée	cumulé
Insatisfait	16	43.24	16	43.24
Neutre	3	8.11	19	51.35
Satisfait	18	48.65	37	100.00

Valeur(s) manquante(s) = 3

D'abord comprendre FS

V19	Fréquence	Pourcentage
Non	10	25.00
Oui	30	75.00

Familier aux débutants

V20A	Fréquence	Pourcentage
Non	11	30.56
Oui	25	69.44

Distinction entre FS et familier

V21	Fréquence	Pourcentage
Vocabulaire	7	17.50
Prononciation	25	62.50
Morphologie	2	5.00
Syntaxe	2	5.00

Fréquence d'utilisation de matériel avec les formes présentées au Niveau 1

V23A	Fréquence	Pourcentage
------	-----------	-------------

Jamais	10	33.33
À l'occasion	14	46.67
Souvent	5	16.67
Très souvent	1	3.33

Fréquence d'utilisation de matériel avec les formes présentées au Niveau 2

V23B	Fréquence	Pourcentage
Jamais	2	6.45
À l'occasion	14	45.16
Souvent	14	45.16
Très souvent	1	3.23

Fréquence d'utilisation de matériel avec les formes présentées au Niveau 3

V23C	Fréquence	Pourcentage
Jamais	2	6.45
À l'occasion	10	32.26
Souvent	12	38.71
Très souvent	7	22.58

Regroupements

« souvent » et « très souvent » regroupés.

v23ar (N1)	Fréquence	Pourcentage
Jamais	10	33.33
À l'occasion	14	46.67
Souvent	6	20.00

Valeur(s) manquante(s) = 10

v23br (N2)	Fréquence	Pourcentage
Jamais	2	6.45
À l'occasion	14	45.16
Souvent	15	48.39

Valeur(s) manquante(s) = 9

v23cr (N3)	Fréquence	Pourcentage
Jamais	2	6.45
À l'occasion	10	32.26
Souvent	19	61.29

Valeur(s) manquante(s) = 9

Comparaisons utilisant le test bilatéral du rang signé :

N1 versus N2 : $p < 0.0001$;
 N1 versus N3 : $p < 0.0001$;
 N2 versus N3 : $p = 0.0020$;

Méthodes d'enseignement à partir de matériel audiovisuel

V24A	Fréquence	Pourcentage
Compréhension orale	18	51.43
Production orale	8	22.86
Formes caractéristiques du fqs	3	8.57

*Regroupements**a, b, d, g, h, i : morphologie et phonétique**c, e, j : lexique**f : syntaxique*

variable	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Minimum	Maximum
v22_morpho	3.1	0.8	3.3	1.0	5.0
v22_lexique	3.5	0.7	3.7	2.0	5.0
v22_syntaxe	3.7	1.0	4.0	2.0	5.0

Comparaisons utilisant le test bilatéral du rang signé :

Morpho versus Lexique : $p = 0.0275$;Morpho versus Syntaxique : $p < 0.0001$;Lexique versus Syntaxique : $p = 0.1066$;

Accord avec propositions d'enseignement: CO

V25A	Fréquence	Pourcentage
En désaccord	2	5.26
Indifférent	4	10.53
D'accord	13	34.21
Fortement en accord	19	50.00

Accord avec propositions d'enseignement: Oral vs écrit

V25B	Fréquence	Pourcentage
En désaccord	1	2.63
Indifférent	6	15.79
D'accord	22	57.89
Fortement en accord	9	23.68

Accord avec propositions d'enseignement: Phonétique

V25C	Fréquence	Pourcentage
En désaccord	5	13.51
Indifférent	7	18.92

D'accord	16	43.24
Fortement en accord	9	24.32

Accord avec propositions d'enseignement: Particularités du vernaculaire

V25D	Fréquence	Pourcentage
Fortement en désaccord	1	2.63
En désaccord	6	15.79
Indifférent	4	10.53
D'accord	20	52.63
Fortement en accord	7	18.42

APPENDICE F

LISTES DE CODES DANS QDAMINER

Catégorie	Code	Description
Croyances - Enseignement de la CO	Limite - Manque de temps	Concerne le manque de temps exprimé par les participants pour l'enseignement de la CO
Croyances - Enseignement de la CO	Moniteur de langue	Concerne la place que le moniteur de langue occupe dans l'enseignement de la CO de nos participants.
Croyances - Vernaculaire	Qualité équivalente du vernaculaire au Qc et en Fr	Concerne la qualité du vernaculaire qui est jugée égale en France et au Québec.
Croyances - Enseignement du vernaculaire	connaissances et formation nécessaires	Jugement des participants à l'égard de leurs formation ou connaissances du vernaculaire
Croyances - Enseignement du vernaculaire	Progression	Concerne l'importance d'un enseignement progressif.
Croyances - Enseignement du vernaculaire	Niveaux débutants	Concerne la place que doit occuper le vernaculaire aux niveaux débutants.
Croyances - matériel	Insatisfaction - Insuffisance et désuétude	Concerne le manque général de matériel audiovisuel et la désuétude du matériel disponible.
Croyances - matériel	Insatisfaction - Matériel audiovisuel québécois	Concerne le manque de matériel audiovisuel québécois.
Croyances - Matériel	Satisfaction	Jugements positifs à l'égard du matériel audiovisuel disponible.
Pratiques - Matériel	« Le français parlé au Québec »	Concerne l'utilisation ou non de la section « Le français parlé au Québec » de Québec Atout.
Pratiques - Vernaculaire	Besoins immédiats	Commentaires à propos de l'importance d'enseigner certaines formes vernaculaires pour que les apprenants soient rapidement fonctionnels à l'extérieur de la classe.
Pratiques - Vernaculaire	Norme de fréquence	Concerne l'importance de sensibiliser au vernaculaire en fonction de la fréquence des formes que les apprenants vont entendre à l'extérieur de la classe.

Pratiques - Vernaculaire	Sensibilisation aux registres de langue	Concerne les pratiques d'enseignement des registres de langue et de la sensibilisation aux différentes situations de communication.
Pratiques - Vernaculaire	Enseignement sporadique	Enseignement du vernaculaire de manière sporadique, selon le sujet traité, le contenu du matériel ou les questions des étudiants.
hors propos		Les propos des participants ne portent ni sur leurs croyances ni sur leurs pratiques et ne contribuent donc pas à l'atteinte des objectifs de recherche.
Incertain		Les propos des participants font référence à plus d'un code et leur attribution d'un code unique nécessiterait une interprétation subjective trop grande de la part de la chercheuse.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, Hervé. 2009. *La formation linguistique des migrants : Intégration, littératie et alphabétisation*. Coll. « Didactique des langues étrangères ». Clamecy : CLE international, 128 p.
- Adami, Hervé. 2009. « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles ». *Mélanges CRAPEL*, no 31, p. 159-172.
- Andrews, Stephen. 2006. «The Evolution of Teachers' Language Awareness». *Language Awareness*, vol. 15, no 1, p. 1-19.
- Auger, Julie. 1997. «Formel vs informel ». In *Sociolinguistique : Concepts de base*, sous la dir. de M.-L., Moreau, p. 152-153. Liège: Mardaga.
- Auger, Julie, et Albert Valdman. 1999. « Letting the French student hear the diverse voices of francophony ». *The Modern Language Journal*, vol. 83, no iii, p. 403-412.
- Berne, Jane A. 1998. «Examining the Relationship between L2 Listening Research, Pedagogical Theory, and Practice». *Foreign Language Annals*, vol. 31, no 2, p. 169-190.
- Bertrand, M. 1999. « Perceptions du traitement accordé aux québécoismes dans l'enseignement du français aux immigrants dans la région de Montréal ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Québec à Montréal, 151 p.
- Bilger, Mireille et Claire Blanche-Benveniste. 1999. *Français parlé - oral spontané : Quelques réflexions*. vol. IV-2, pp. 21-30.
- Birks, Renée. 2001. « Quelle grammaire pour quel apprenant? : Priorité à la grammaire de l'oral ». *Études de linguistique appliquée : Revue de didactologie des langues-cultures*, vol.2, no 122, p. 229-239.
- Borg, Michaela. 2001. «Teachers' Beliefs». *ELT Journal*, vol. 55, no 2, p. 186-187.
- Borg, Simon. 2003. «Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review». *Language Awareness*, vol. 12, no 2, p. 96-108.
- Bouchard, Pierre, et Jacques Maurais. 1999. « La norme et l'école. L'opinion des Québécois ». In *Terminogramme* n°91-92, Montréal : Office québécois de la langue française, p. 91-116.
- Boulton, Alex. 2009. « Documents authentiques, oral, corpus ». *Mélanges CRAPEL*, no 31, p. 5-13.
- Calinon, Anne-Sophie. 2009. « Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal et Université de Franche-Comté, 357 p.
- Calvet, Jean-Louis. 2006. *La sociolinguistique*. 5^e éd. mise à jour. Coll. Que sais-je? Paris : PUF, 127 p.
- Campbell, Dermot F., Ciaran McDonnell, Marti Meinardi, et Bunny Richardson. 2007. «The Need for a Speech Corpus». *ReCALL*, vol. 19, no 1, p. 3-20.

- Carette, Emmanuelle. 2001. « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». *Oral : variabilité et apprentissages, Le Français dans le Monde Recherches et applications*, numéro spécial (janvier), p. 126-142.
- Corbeil, Jean-Claude. 1982. « Myrtille ou bleuet : Les Québécois devant la norme ». *Le français dans le monde*, no 169, p. 56-60.
- Cornaire, Claudette. 1998. *Didactique des langues étrangères : La compréhension orale*. Éd. Marie-Christine Couet-Lannes. Clamecy (France) : CLE International, 221 p.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collections : Collection Fle, Grenoble : PUG, 504 p.
- Debaisieux, Jeanne-Marie. 2001. « Vous avez dit "inachevé" : De quelques modes de construction du sens à l'oral ». *Oral : variabilité et apprentissages, Le Français dans le Monde Recherches et applications*, numéro spécial (janvier), p. 53-62.
- Debaisieux, Jeanne-Marie. 2009. « Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE ». *Mélanges CRAPEL*, no 31, p. 36-56.
- Detey, Sylvain. 2010. Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. In Olivier, B. & Schaffner, I. (éds.). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, (version préfinale), p. 155-168.
- Dogancay- Aktuna, Seran. 2003. « Improving EFL learners' pragmatic awareness : Why and how », *Instituut voor Tapepaste Linguistik*, no 141-42, p. 199-223.
- Eloy, Jean-Michel. 2003. « Enseigner le français avec la variation : Réflexions théoriques et méthodologiques ». *Travaux de didactique du FLE*, no 49, p. 5-14.
- Field, John. 2008. *Listening in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press. 366 p.
- Gadet, Françoise. 2001. « Enseigner le style ». *Oral : variabilité et apprentissages, Le Français dans le Monde Recherches et applications*. Numéro spécial (janvier), p. 63-68.
- Gadet, Françoise. 2007. *La variation sociale en français*. Nouv. éd. rev. et augm. Paris : Ophrys. 186 p.
- Gaudreau, Louise. 2010. « Recherche en éducation : nature et méthodologie ». Montréal, Université de Québec à Montréal, 235 p.
- Gervais, Flore, Luc Ostiguy, Christophe Hopper, Monique Lebrun et Clémence Préfontaine. 2000. « Aspects du français oral des futurs enseignants : Une étude exploratoire ». *Rapport présenté au Conseil de la langue française du Gouvernement du Québec*. Montréal, QC : auteurs.
- Gloaguen-Vernet, Nolwenn. 2009. *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette français langue étrangère, 159 p.
- Goh, Christine. 2008. « Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications ». *RELC Journal*, vol. 39, no 2, p. 188-213.
- Goh, Christine. 2009. « Perspectives on spoken grammar ». *ELT Journal*, vol. 63, no 4, p. 303-312.
- Graham, Suzanne. 2006. « Listening Comprehension: The Learners' Perspective ». *System*, vol. 34, no

2, p. 165-182.

Gremmo, Marie-Jose, et Henri Holec. 1990. «Oral Comprehension: A Process and a Behavior». *Le Français dans le Monde* (février), p. 30-40.

Gruca, Isabelle. 2006. « Travailler la compréhension de l'oral ». *RFI*
http://www.rfi.fr/lffr/articles/075/article_613.asp. Consulté le 8 décembre 2010.

Henrichsen, Lynn E. 1984. « Sandhi-Variation: A Filter of Input for Learners of ESL». *Language Learning*, vol. 34, no 3, p. 103-126.

Kamber, Alain et Carine Skupien. 2009. « Les documents radiophoniques dans l'enseignement de la compréhension orale ». *Mélanges CRAPEL*, no 31, p. 173-189.

Labov, William. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Éd. de Minuit, 344 p.

Laforest, Marty. 2007. *États d'âmes, états de langue : Essai sur le français parlé au Québec*. 2^e éd. Québec : Éditions Nota Bene, 143 p.

Léard, Jean-Marcel. 1995. *Grammaire québécoise d'aujourd'hui : Comprendre les québécismes*. Montréal : Guérin Universitaire, 237 p.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 472 p.

Mansour, Nasser. 2009. «Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda». *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 4, no 1, p. 25-48.

Mareschal, Catherine. 2007. *Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development*. Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.

Maurais, Jacques. 2008. *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Suivi de l'évaluation linguistique, étude 7. Montréal : Office québécois de la langue française.

Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2006. *Corrigé des activités. Cours 330-2. Québec Atout*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des politiques et programmes de francisation. Montréal

Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2008. *Pour enrichir le Québec : Franciser plus intégrer mieux*. En ligne.
<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-Francisation-Brochure2008.pdf>
 Consulté le 1^{er} septembre 2010.

Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2010. *Réalizations en matière de sélection et d'intégration des personnes immigrantes - La ministre Weil dresse un bilan positif des actions de son gouvernement en immigration*. En ligne.
<http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Novembre2010/12/c3874.html>
 >. Consulté le 29 août 2010.

- Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2010b. *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) 2010 – 2011*. En ligne.
<<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Pili.pdf>>
Consulté le 8 septembre 2010.
- Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. *Descriptifs et répartition des cours de français, langue seconde*. En ligne.
<<file:///C:/Users/Proprio/Documents/M%C3%A9moire/Projet%20de%20m%C3%A9moire/Les%20parties%20du%20m%C3%A9moire%20et%20mots-cl%C3%A9s/Infos%20MICC/descriptifs-repartition%20des%20cours.html>>. Consulté le 12 novembre 2010.
- Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2011. *Activités de soutien à la francisation*. Note interne, Québec, 5 p.
- Mordaunt, Owen G., et Daniel W. Olson. 2010. «Listen, Listen, Listen and Listen: Building a Comprehension Corpus and Making It Comprehensible». *Educational Studies*, vol. 36, no 3, p. 249-258.
- Mottet, Martine, et Flore Gervais. 2007. « Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 2, p. 339-356.
- Mougeon, Raymond, Katherine Rehner et Terry Nadasdi. 2004. «The Learning of Spoken French Variation by Immersion Students from Toronto, Canada». *Journal of Sociolinguistics*, vol. 8, no 3, p. 408-432.
- Ostiguy, Luc et Claude Tousignant. 2008. « Les prononciations du français québécois : normes et usages ». GU3M, Guérin universitaire, 3^e millénaire. 2^e édition mise à jour, 256 p.
- Pajares, M. Frank. 1992. « Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, p. 307-332.
- Parpette, Chantal. 2008. « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », *Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, no 1, p. 219-232.
- Petitjean, Cécile. 2009. « Représentations linguistiques et plurilinguisme ». Thèse de doctorat, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- Phipps, Simon et Simon Borg. 2009. «Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices». *System*, vol. 37, no 3, p. 380-390.
- Poirier, Claude. 1998. « Vers une nouvelle représentation du français du Québec: les vingt ans du Trésor. » *French Review*, no 71, p. 912-29.
- Pöll, Bernhard. 2005. *Le français langue pluricentrique? : Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Francfort : Peter Lang, 340 p.
- Rosa, Moana. 2002. « Don't cha know? A Survey of Teachers' Perspectives on Reduced forms instruction ». *Second Language Studies*, vol. 21, no 1, p. 49-78.
- Remysen, Wim. 2003. «Le français au Québec : au-delà des mythes». *Romanesque*, vol. 28, no 1, p. 28-41.

- Rokeach, Milton. 1968. *Beliefs, attitudes and values : A theory of organization and change*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. 214 p.
- Timmis, Ivor. 2002. «Native-Speaker Norms and International English: A Classroom View». *ELT Journal*, vol. 56, no 3, p. 240-249.
- Timmis, Ivor. 2005. «Towards a Framework for Teaching Spoken Grammar». *ELT Journal*, vol. 59, no 2, p. 117-125.
- Trottier, Sara. 2007. «L'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation : Analyse des critères de cinq enseignantes ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Québec à Montréal, 153 p.
- Valdman, Albert. 2000. «How to Treat Language Variation in Teaching French as a Foreign Language in the United States». *The French Review*, vol. 73, no 4, p. 648-666.
- Van der Maren, J-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2d ed.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vandergrift, Laurens. 1998. «Metacognition and Listening Comprehension in Second Language». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 1, p. 1-2.
- Vandergrift, Larry. 2004. «Listening to Learn or Learning to Listen?». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 3-25.
- Vandergrift, Larry. 2007. «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research». *Language Teaching*, vol. 40, no 3, p. 191-210.
- Vause, Anne. 2009. « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : Vers un cadre d'analyse ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, no. 66, p. 2-33
- Vause, Anne. 2010. « Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner ». *Education & Formation* – e-294, (Octobre). En ligne. <http://ute.umh.ac.be/abc_educ/ABCDay6_Atelier4_Communication1.pdf>. Consulté le 4 décembre 2010.
- Véronique, Daniel, et Luc Collès. 2007. « La recherche en didactique du français langue seconde en France et en Belgique : Parcours de lecture ». In *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, sous la dir. de Michèle Verdelhan-Bourdage, p. 45-61. Bruxelles : De Boeck. 252 p.
- Wachs, Sandrine. 2005. « Passer la frontière des registres en français : un pas à l'école ». *Synergies France*, no 4, p. 169-177.
- Young, Tony Johnstone, et Steve Walsh. 2010. «Which English? Whose English? An investigation of 'non-native' teachers' beliefs about target varieties». *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23, no 2, p. 123-137.